HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

La gestion des émotions des élèves au cycle 1

L'accompagnement des enseignant·e·s

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Léa Nappez**
Sous la direction de : **Jean-Claude Desboeufs**
Delémont avril - 2026

Remerciements

Tout d'abord, je remercie particulièrement Monsieur Jean-Claude Desboeufs pour son engagement en tant que directeur de mémoire. Sa disponibilité et ses précieux conseils m'ont permis d'appréhender et de réaliser ce travail.

J'ai une pensée particulière pour les cinq enseignantes qui m'ont accordé du temps afin de participer aux entretiens. Je les remercie sincèrement pour leur partage et leur soutien.

Je remercie les formateurs, les formatrices et les médiathécaires de la Haute école pédagogique de Delémont, qui ont transmis leurs connaissances théoriques et pratiques concernant les recherches et la rédaction d'un mémoire.

Pour conclure, je remercie toutes celles et ceux qui ont participé ou qui m'ont apporté leur soutien durant la réalisation de ce travail.

Résumé

La thématique abordée est celle de la gestion des émotions négatives ressenties par les élèves et exprimées de manière peu adaptée au contexte scolaire. Ces émotions peuvent entraver le bien-être des acteurs de la classe et affecter l'enseignement. Les compétences émotionnelles sont mises en avant lors de la thématisation de la gestion des émotions et du bien-être, car elles sont en lien direct avec ces concepts. Le questionnement repose sur les trois questions suivantes : Comment les enseignant·e·s du premier cycle intègrent-ils·elles les émotions des élèves dans leur enseignement quotidien ? Comment les enseignant·e·s du premier cycle agissent-ils·elles lorsque leurs élèves rencontrent des difficultés à gérer leurs émotions en classe ? Comment les enseignant·e·s du premier cycle font-ils·elles pour développer les compétences émotionnelles chez leurs élèves ? Afin d'apporter des pistes de réponse, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignant·e·s du premier cycle afin d'approfondir cette thématique et de mieux comprendre les actions entreprises sur le terrain. Une démarche inductive permet de faire émerger des pratiques et une démarche déductive permet de diriger le questionnement. L'objectif final de cette recherche est d'apporter des données qui permettront aux enseignant·e·s de gérer de manière adéquate les émotions négatives des élèves en classe ainsi que de les accompagner dans leur gestion des émotions.

Cinq mots-clés

École primaire ; Gestion des émotions ; Compétences émotionnelles ; Relations enseignants-élèves ; Bien-être.

Liste des tableaux

Tableau 1 : L'échantillonnage…… 22
Tableau 2 : Les conventions de transcription…… 23
Tableau 3 : Les émotions les plus observées par les enseignantes…… 24
Tableau 4 : Les objectifs d'apprentissage mentionnés par les enseignantes…… 30
Tableau 5 : Les ressources utilisées par les enseignantes en classe…… 31

Liste des annexes

Le guide d'entretien …… p.I
Le contrat de recherche…… p.VII

Table des matières

Remerciements i
Résumé ii
Liste des tableaux iii
Liste des annexes iii
Introduction 3
1. Problématique 4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 4
1.1.1. Raison d'être de l'étude 4
1.1.2. Présentation du problème 4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 5
1.1.4. Définitions 5
1.2. État des connaissances théoriques 6
1.2.1. Les émotions 6
1.2.2. Les émotions dites « négatives » 9
a. Les émotions dites « négatives » et leurs impacts négatifs 9
b. Évitement des émotions dites « négatives » dans le contexte scolaire 10
c. Les émotions dites « négatives » et leurs impacts positifs 10
1.2.3. Les émotions dans le contexte scolaire 10
1.2.4. Prendre en compte les émotions de ses élèves 11
1.2.5. Les compétences émotionnelles 12
a. Les compétences émotionnelles selon plusieurs chercheur·euse·s : 12
b. Les compétences émotionnelles chez les élèves 14
1.2.6. La régulation émotionnelle 15
1.2.7. Accompagnement des élèves dans la régulation de leurs émotions 15
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche 18
1.3.1. Identification de la question de recherche 18
1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche 18
2. Méthodologie 18
2.1. Fondements méthodologiques 18
2.1.1. Approche qualitative 18
2.1.2. Types de démarche 19
2.1.3. Approche inductive et déductive 19
2.1.4. Enjeu 20
2.2. Nature du corpus 20
2.2.1. Récolte des données : l'entretien semi-directif 20
2.2.2. Guide d'entretien 21
2.2.3. Procédure et protocole 21
2.2.4. Échantillonnage 22
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 22

2.3.1. Transcription des entretiens 22
2.3.2. Traitement des données 23
2.3.3. Analyse des données 23
3. Présentation et interprétation des résultats 24
3.1 Les émotions dans la classe 24
3.1.1 La présence des émotions des élèves en classe 24
3.1.2 Les émotions les plus observées en classe 24
3.2 L'expression des émotions des élèves dans le contexte scolaire 25
3.2.1 L'expression physique et verbale des émotions par les élèves 25
3.2.2 L'expression des émotions inadaptées au contexte scolaire 26
3.3 La prise en compte des émotions des élèves par les enseignantes 26
3.3.1 La relation de confiance favorise la prise en compte des émotions des élèves 26
3.3.2 Pourquoi prendre en compte les émotions des élèves ? 27
3.3.3 À quel moment prendre en compte les émotions des élèves ? 27
3.4 Pourquoi accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles ? 28
3.4.1 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et le bien-être 28
3.4.2 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et l'atmosphère de la classe 29
3.4.3 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et leurs apprentissages 29
3.5 Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles 30
3.5.1 Développer ces compétences avec des objectifs d'apprentissage 30
3.5.2 Développer ces compétences avec des ressources 31
3.5.3 Développer des compétences émotionnelles par des discussions 33
a. Les discussions planifiées 34
b. Les discussions spontanées 34
3.5.4 Les compétences des enseignantes qui permettent de développer des compétences émotionnelles chez leurs élèves 35
3.6 L'accompagnement par les enseignantes dans la gestion des émotions des élèves 36
3.6.1 Le rôle des enseignantes dans l'apprentissage de la gestion des émotions 36
3.6.2 L'accompagnement des enseignantes face aux élèves qui ne gèrent pas leurs émotions en classe. 37
Conclusion 39
Références bibliographiques 41
Annexes I

Introduction

Ce travail s'inscrit dans une thématique liée à l'enseignement primaire, plus spécifiquement en sciences de l'éducation et en pédagogie. Il se centre autour des émotions, qui sont présentes chez chacun d'entre nous au quotidien. Par conséquent, elles le sont aussi pour chacun des élèves dans une salle de classe. Les élèves expriment leurs émotions de diverses manières et ne les gèrent pas tous de manière adaptée. Elles occupent une place conséquente dans le métier d'enseignante primaire. Les compétences émotionnelles, particulièrement de la gestion des émotions, sont en lien avec le comportement des élèves, le climat de classe, les apprentissages, les interactions entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignant·e·s. Par conséquent, les émotions sont très présentes dans la classe et leur expression peut influencer la vie de la classe. Les enseignant·e·s sont également confrontés à certains comportements inadaptés liés à l'expression de leurs émotions. Prendre en compte les émotions des élèves parait nécessaire étant donné leur présence en classe. D'autant plus que le Plan d'étude romand mentionne les émotions et leur gestion. Cependant, une question survient : Comment travailler avec les émotions des élèves ? Durant ma pratique professionnelle, j'ai observé plusieurs élèves qui ne géraient pas leurs émotions et ai perçu plusieurs conséquences directes de ces actions. Un questionnement sur l'accompagnement des élèves que les enseignant·e·s doivent mettre en place pour les aider à exprimer leurs émotions et à les réguler m'est venu. En d'autres termes, je me suis questionnée et ai réfléchi à la gestion des émotions des élèves en classe.

Les émotions sont au centre de ce travail et plus précisément la gestion des émotions. Il arrive que certains élèves expriment leurs émotions négatives de manière inadaptée au contexte scolaire. Ce travail décrit comment les enseignant·e·s du premier cycle accompagnent les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles. Pour cela, il s'agit de comprendre l'accompagnement que les enseignantes fournissent à leurs élèves en éclairant la manière dont les émotions sont intégrées dans le quotidien de la classe ainsi que ce qui est mis en place afin d'apprendre aux élèves à réguler leurs émotions. Les questions de départ sont les suivantes : Comment les enseignant·e·s du premier cycle intègrent-ils·elles les émotions des élèves dans leur enseignement quotidien ? Comment les enseignant·e·s du premier cycle agissent-ils·elles lorsque leurs élèves rencontrent des difficultés à gérer leurs émotions en classe ? Comment les enseignant·e·s du premier cycle font-elles pour développer les compétences émotionnelles chez leurs élèves ?

Ce travail propose plusieurs perspectives élaborées par de nombreux chercheurs et chercheuses. Il explique ce qu'est une émotion en la définissant par sa valence et son intensité. Le déclenchement des émotions et les manières dont elles peuvent s'exprimer sont expliqués. Puis, il aborde les compétences émotionnelles, leur importance et leur développement. Ce travail inscrit les éléments précédents dans le contexte scolaire, la réalité des enseignantes et des élèves de plusieurs classes en relevant plusieurs enjeux majeurs tels que le bien-être, le climat de classe et les apprentissages qui sont en lien avec les émotions présentes chez les élèves. Une partie explique les choix méthodologiques effectués pour ce travail, notamment le respect du code éthique, les types de démarche inductives et déductives, la récolte de données réalisée par des entretiens qualitatifs dirigés par un guide d'entretien semi-directif ainsi que l'analyse de manière horizontale et verticale. Les données récoltées par des entretiens permettent la réalisation de ce travail. Il décrit comment cinq enseignantes du premier cycle prennent en compte les émotions présentes chez leurs élèves et dans leur classe, réagissent aux besoins émotionnels des élèves ainsi que les accompagnent dans le développement de leurs compétences émotionnelles, notamment la gestion de leurs émotions en classe.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Des questionnements personnels suite à des observations et des situations vécues durant ma pratique professionnelle constituent l'une des raisons pour lesquelles cette étude a été réalisée. Dans le plan d'études romand, plus précisément dans la partie consacrée aux capacités transversales, il est mentionné l'apprentissage de l'identification, de l'expression ainsi que de la gestion de ses émotions (Plan d'études romand, 2010). Comment les enseignant·e·s permettent-ils cet apprentissage aux élèves ? De nombreux chercheurs soutiennent l'importance de l'école dans le développement des compétences émotionnelles. Par exemple, Tornare et Pons (2019), cités par Petiot et Visioli (2022), expliquent que l'école peut contribuer au développement émotionnel des élèves. Raveaud (2011), cité par Petiot et Visioli (2022), ajoute que cela permet un climat de classe qui favorise les interactions ainsi que les apprentissages. Il relève que les émotions apparaissent désormais comme une ressource favorisant l'engagement de l'élève. Par conséquent, l'importance de la gestion des émotions des élèves en classe apparaît comme essentielle.

1.1.2. Présentation du problème

Lors de la scolarisation, les enfants deviennent des élèves, ils passent la majorité de leur journée à l'école. Dans ce lieu, ils sont confrontés à de nouvelles situations, ressentent de nombreuses émotions, parfois contradictoires et intenses. Les émotions sont présentes à chaque instant dans la scolarité d'un élève. Certaines émotions négatives exprimées de manière peu adéquate en classe peuvent compliquer les temps d'enseignement, perturber la dynamique de la classe et détériorer le bien-être personnel de l'élève concerné, mais également de tous ceux qui l'entourent. L'apprentissage peut être impacté négativement et l'enseignant·e peut également se trouver dans des situations inconfortables. Les élèves ne disposent pas tous des mêmes ressources afin de gérer toutes leurs émotions. Par conséquent, posséder des compétences dans la gestion de ses émotions paraît nécessaire. Beaumont et Garcia ajoutent : « En plus d'enseigner les matières académiques, il semble maintenant clair que l'école doit contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales permettant aux enfants de mieux s'adapter à la complexité du monde d'aujourd'hui. » (2020). Gentaz (2023), cité par Malsert et Gentaz (2023), informe que, dès les premières années scolaires, il est nécessaire de développer les compétences émotionnelles chez les élèves. Pour Malsert et Gentaz (2023), les enseignants ne disposent pas de ressources suffisantes afin de permettre aux élèves un apprentissage optimal. Audrin souligne l'importance des émotions positives et négatives que ressentent les élèves. Elle insiste sur leur impact sur la motivation, le sentiment de compétence ainsi que le bien-être. Selon Audrin, cette thématique est à intégrer dans la formation des enseignant·e·s (2020). Espinosa (2020) insiste sur l'importance de l'enjeu émotionnel pour l'élève et son apprentissage. Pour elle, il est essentiel de prendre en compte et de réagir face aux émotions des élèves ainsi que d'intégrer cette dimension dans la formation des enseignant·e·s. Cependant, comment accompagner les élèves afin qu'ils développent leurs compétences émotionnelles ?

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'école favorise l'émergence de nombreuses émotions (Soulier, 2021). Selon Soulier, les émotions sont présentes tout au long de la scolarité. Elles influencent l'expérience scolaire vécue par les élèves, leur représentation de l'école et, parfois, leur perception du rapport au savoir (Soulier, 2021). Espinosa (2017) explique que les émotions et la cognition entretiennent un lien de dépendance. Montandon (2002) ; Espinosa (2003) ; Lafortune et al. (2004) ; Curchod-Ruedi et al. (2011), cités par Espinosa (2017), indiquent que la relation entre les apprentissages et les émotions est connue des chercheurs en sciences de l'éducation, notamment pour leurs rôles de perturbateurs ou de facilitateurs. Comment permettre aux élèves de réguler les émotions ressenties dans le contexte scolaire afin qu'elles favorisent l'apprentissage ? Développer les compétences émotionnelles pourrait être un facteur clé pour améliorer le bien-être et la réussite scolaire de chacun à l'école ?

Les compétences émotionnelles permettent l'interaction ainsi que la création de relation avec autrui (Denham, 1998 ; McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017 ; Raver, 2002 ; Saarni, 1990, cités par Richard et al. 2021). Denham et al., 2012 ; Denham et al., 2014 ; Raver, 2002 ; Romano et al., 2010, cités par Richard et al. (2021), ajoutent qu'elles sont essentielles afin de soutenir le développement des compétences scolaires durant les premières années de la scolarité des élèves. Selon Blair et Raver (2015), Denham et al., (2014) ; Hamre et Pianta, (2001), cités par Richard et al. (2021), les compétences émotionnelles font partie des compétences primordiales à acquérir afin d'être en réussite scolaire. Lafortune et Saint-Pierre (1998) ; Gendron et Lafortune (2009) ; Lafortune et al. (2004) cités par Espinosa (2017) expliquent que posséder une capacité de compréhension de ses émotions et de celles des autres est une composante essentielle de la réussite scolaire. Kotsou et al., 2022 citent Durlak et al., 2011 ; Ruiz-Aranda et al., 2012a ; 2012b, qui relèvent que ces compétences améliorent le bien-être, les comportements agréables envers soi et autrui ainsi que les performances scolaires. Petrides et al., 2004, cités par Kotsou et al., 2022, indiquent que ces compétences jouent un rôle dans la diminution des absences et des comportements qui mènent à l'exclusion scolaire.

L'importance de traiter cette thématique est qu'elle peut apporter de nouvelles pistes de résolution de diverses situations-problèmes rencontrées en pratique professionnelle. Cette recherche permet au professionnel de bénéficier de l'expérience de ses collègues, d'outils, de ressources et de connaissances scientifiques. De plus, le domaine de recherche scientifique semble relativement récent. Cette recherche constitue un appui supplémentaire dans un domaine dans lequel les recherches viennent de commencer pleinement.

1.1.4. Définitions

Larousse (s.d.) définit la gestion par le fait de gérer, d'organiser ou de diriger quelque chose. Le Robert explique que gérer signifie faire face à quelque chose et s'occuper de quelque chose. Mikolajczak (2023) explique que la gestion des émotions comprend ce que nous mettons en place lorsqu'une émotion survient. Ce travail prend le sens du mot gestion des émotions pour expliquer le fait de prendre en compte tout ce que nous mettons en place afin de réagir et de gérer nos émotions.

Gagnon, Moulin et Eysermann (2011) citent Laurin (2001) et Autès (2008) pour expliquer que l'accompagnement peut signifier aider une personne à augmenter le contrôle sur sa vie et la soutenir afin qu'elle puisse gérer les situations auxquelles elle se retrouve confrontée en créant son propre chemin. Dans la perspective scolaire, l'enseignant·e accompagne l'élève dans le développement de ses connaissances et de ses compétences, il adapte son soutien afin que l'élève puisse apprendre à le faire de manière autonome.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Les émotions

a. Comprendre ce qu'est une émotion

Les émotions transmettent des informations sur la façon dont les individus vivent une situation. Elles indiquent si les besoins psychologiques sont satisfaits ou non et permettent l'action ainsi que l'adaptation. Par conséquent, elles sont nécessaires pour survivre (Lamboy, 2021). Elles répondent à des événements de l'environnement (Luminet, 2003 ; Fridja, 1986 ; Lang, 1979 ; Scherer, 1979 cités par Gobin et al., 2021) et guident les actions du quotidien (Lemaire, 2021). Les émotions ont pour objectif de nous permettre de mobiliser toutes nos ressources afin de réagir à une situation. Ce processus émotionnel peut avoir un coût énergétique important et perturber le fonctionnement de certains systèmes de notre corps. Par exemple, le système digestif peut être affecté (Sander et Scherer, 2019). Pour Lemaire (2021), le point commun entre les différentes définitions des émotions est qu'elles sont des états internes qui, parfois, transparaissent à travers le comportement, l'expression verbale ou encore l'expression faciale.

Selon Lamboy (2021), les émotions ressenties sont subjectives, cependant, elles provoquent des réactions physiologiques concrètes. D'après Lemaire, les émotions sont souvent accompagnées de réactions physiologiques, telles qu'une activité musculaire, des changements dans la fréquence cardiaque ou encore des réactions électrodermales (2021). Pour Lamboy (2021), l'émotion est, tout d'abord, vécue en interne, puis elle se développe et parvient à la conscience en ressentis subjectifs, puis des modifications dans les sensations corporelles ou biologiques surviennent. L'individu qui ressent l'émotion peut être plus ou moins conscient de ces réactions corporelles.

Leur intensité est marquée sur un temps court, le déclencheur est identifiable et provoque différentes réactions physiologiques ainsi que comportementales (Scherer, 2005, cité par Genoud et al., 2020). Les émotions apparaissent lorsque nous évaluons une situation comme dangereuse ou non, ou encore comme agréable ou non (Lemaire, 2021). Toutes les émotions sont caractérisées par deux dimensions : la valence et l'intensité. L'enjeu de la dimension de la valence réside dans la nuance entre la positivité et la négativité, tandis que l'intensité met en avant la variation de la puissance (faible et forte) de l'émotion ressentie (Plutchik, 1991 ; Russell, 1980 ; Watson & Tellegen, 1985, cités par Lemaire, 2021).

b. Le modèle à 3 composantes :

Gobin et al. (2021) décrivent un premier processus de réponses à trois composantes : les réponses physiologiques, les réponses comportementales-expressives et les réponses cognitives-expérientielles.

La première composante présentée comprend les réponses physiologiques. Elle correspond à l'ensemble des modifications internes de l'organisme (par exemple, l'augmentation du rythme cardiaque, la modification de la respiration ou encore la modification de la micro-sudation). La deuxième composante avancée par les chercheurs est la réponse comportementale-expressive. Elle inclut toutes les réponses du corps (verbales ou non verbales) qui manifestent une émotion, comme le sourire, les larmes, les mouvements, les gestes, la posture, l'intonation de la voix et le langage employé (lexique à connotation émotionnelle). La dernière composante concerne les réponses cognitives-expérientielles. Gobin et al. (2021) expliquent qu'elle est la partie subjective et consciente de l'émotion. Elle inclut tous les processus mentaux qui surviennent pendant ou après l'épisode émotionnel et qui permettent la perception de la situation émotionnelle. La mémorisation et les manipulations cognitives de ses représentations font également partie de cette composante. Pour conclure, cette composante est un ensemble de pensées et de processus cognitifs liés à une situation spécifique.

c. Le modèle à cinq composantes :

Afin d'expliquer les émotions, Sander et Scherer (2018) proposent un autre modèle à cinq composantes : le sentiment subjectif, l'évaluation cognitive, l'expression motrice, la réponse psychophysiologique, ainsi que la tendance à l'action. Il est important de souligner que l'action elle-même ne fait pas partie des tendances à l'action. Cela est davantage une conséquence comportementale de l'émotion (Sander et Scherer, 2019).

Premièrement, le sentiment subjectif est un ensemble de sous-processus d'évaluation cognitive qui conceptualise l'épisode émotionnel. Tous ces sous-processus jouent un rôle prépondérant dans les émotions ressenties par les individus. Cela explique, en partie, que chaque individu ressente des émotions différentes dans une situation identique (Scherer et Grandjean, 2019). Dans la théorie proposée par Scherer et Grandjean, l'émotion est vue comme un processus continu d'évaluation. Ils avancent que les différentes composantes d'une émotion sont liées entre elles, dynamiques et récursives (2019). Puis, les évaluations cognitives peuvent engendrer des modifications physiologiques (Grandjean et Baenziger, 2019). Arnold (1960) cité par Sander et Klaus (2019) souligne que l'évaluation est basée sur un ensemble de caractéristiques propres à chaque individu. Selon Lazarus (1966) cité par Sander et Klaus (2019), une réévaluation est possible afin de potentiellement modifier l'émotion qui a été ressentie lors de la première évaluation. Ensuite, l'expression motrice se compose de l'expression faciale et de l'expression vocale. Les expressions faciales sont présentes chez toutes les espèces qui vivent en regroupement social d'après Fridlund (1994), cité par Kaiser, Wehrle et Schenkel (2019). Elles peuvent transmettre des informations concernant l'état émotionnel interne, elles possèdent une fonction sociale (2019, pp.77-108) et exercent une influence dans les interactions sociales (Ekman et Friesen 1975 ; cités par Kaiser, Wehrle et Schenkel, 2019). Dans leurs études, Ekman et Friesen (1992) cités par Kaiser, Wehrle et Schenkel (2019) démontrent que les expressions faciales qui correspondent à six émotions : la joie, la colère, le dégoût, la tristesse, la peur et la surprise sont correctement identifiées par les peuples du monde entier (2019). Interpréter les émotions d'autrui par les expressions faciales peut s'avérer complexe, notamment par le fait que les normes sociales, qu'elles soient explicites ou implicites, jouent un rôle dans les expressions faciales étant donné qu'elles nous poussent à contrôler ainsi qu'à réguler les émotions que nous laissons transparaître à travers nos expressions faciales (Ekman et Friesen 1975 ; Wundt 1874 ; cités

par Kaiser, Wehrle et Schenkel, 2019). La quatrième composante est la réponse psychophysiologique. C'est l'ensemble des réactions du corps durant un épisode émotionnel. Par exemple, rougir lorsqu'on a honte fait partie de ces réponses. Il est possible que ce qui est perçu ne soit pas toujours en lien avec ce qui se passe réellement dans le corps (Aue, 2019). Enfin, la tendance à l'action est déclenchée par une situation qui touche émotionnellement un individu. Elle prépare des réactions comportementales adaptées qui nous permettent de suivre nos objectifs en tenant compte du contexte (Aue, 2019). Selon Aue (2019, p.191) : « […] l'émotion facilite un comportement particulier afin de satisfaire nos buts et besoins ».

d. Les déclencheurs émotionnels

Les émotions sont déclenchées par des événements. Ces situations facilitent ou freinent la réalisation d'objectifs personnels et mettent à l'épreuve les croyances fondamentales de l'individu (Gobin et al., 2021). Pour Sander & Scherer (2019, p.10), les déclencheurs émotionnels peuvent être divers et un « […] même événement peut déclencher des émotions très différentes chez un même individu selon le contexte et chez deux individus différents ». En effet, une même situation vécue par deux élèves peut déclencher des émotions distinctes chez eux et, par conséquent, une réaction comportementale différente.

Arnold (1960) cité par Sander et Scherer (2019) explique que c'est la représentation d'une situation spécifique qui induit une émotion. Elle avance qu'une émotion est induite par un processus d'évaluation de l'événement (*appraisal*). Ce processus s'effectue en fonction d'une multitude de critères propres à chacun. Lazarus (1966) cité par Sander et Scherer (2019) reprend cette théorie et ajoute un processus supplémentaire : celui de la réévaluation (*reappraisal*). Ce second processus pourrait être capable de modifier les premières impressions et également les émotions déclenchées. Lange (1882) cité par Sander et Scherer (2019) avance une théorie selon laquelle le processus émotionnel se caractérise par une séquence d'éléments. Tout d'abord, il y a un stimulus, des réponses corporelles surviennent, puis nous ressentons ces changements et finalement, l'émotion apparaît.

Sander et Scherer expliquent que le déclenchement d'une émotion survient lorsque l'individu apporte un sens subjectif à l'analyse d'une situation donnée à un moment spécifique (2019). Par conséquent, ce n'est pas l'événement en lui-même qui induit une émotion, mais la manière dont nous l'interprétons. « Les émotions sont provoquées par un déclencheur externe et un besoin interne. » Lamboy (2021, p.25). Elle soutient que les événements externes sont uniquement des déclencheurs. Selon cette chercheuse, les émotions proviennent de notre état interne. La cause de l'émotion est souvent attribuée à un facteur externe, alors que l'origine de l'émotion ressentie se situe à l'intérieur.

e. Transmettre des émotions

Afin d'approfondir les émotions qui peuvent être transmises par le langage, Dauchez, Baltazart et Stefaniak (2021, pp. 180-204) indiquent différentes possibilités liées à cette méthode de transmission. Tout d'abord, il est possible d'exprimer une émotion en énonçant une phrase, par exemple « Je suis triste. ». Il est également possible de transmettre une émotion par la parole en exprimant des mots qui ont une valence émotionnelle tels que « mauvaise note » ou « fête ». Cependant, la valence d'un mot varie en fonction de chaque individu et l'expression peut être potentiellement ajustée afin de répondre aux différentes

normes sociales. L'intonation de la voix transmet également des informations émotionnelles. Les éléments principaux de l'intonation de la voix à prendre en compte afin d'identifier l'émotion sont la hauteur, l'énergie (crier, parler, chuchoter), le débit de la parole (rythme et pauses). L'état émotionnel peut influencer et modifier le son que produit un individu. Par exemple, davantage de tension dans les cordes vocales crée un son plus aigu. Celui qui perçoit le son pourra l'interpréter. C'est par ce schéma que de l'émotion se transmet par l'expression vocale (Grandjean et Baenziger, 2019). En d'autres termes, l'individu démontre un certain comportement en fonction de l'émotion qu'il a ressentie. Toutes les indications envoyées permettent au récepteur du message d'interpréter l'émotion du locuteur à travers le langage. Le traitement des émotions perçues peut ne pas correspondre exactement à l'état émotionnel interne de l'individu. Selon Chevalier et al., 2010, nous nous basons sur notre propre perspective afin de comprendre les émotions des autres.

1.2.2. Les émotions dites « négatives »

Les émotions sont réparties en deux catégories, celles des émotions positives et celles des émotions négatives. Les émotions positives se définissent comme plaisantes, et celles négatives comme déplaisantes (Genoud et al., 2020), notamment la peur, la tristesse, l'anxiété, la colère (Fredrickson et Joiner, 2018, cités par Genoud, 2020) et la honte (Russell (1980) ; Russell et al. (1999), cités par Soulier (2021)). Selon Lamboy (2021), une émotion survient lorsqu'un besoin est satisfait ou ne l'est pas. Par conséquent, une émotion dite « négative » est un indicateur qui signifie qu'un besoin psychologique n'est pas satisfait et qu'il est nécessaire d'agir afin de le combler. Visioli, Petiot et Chestakova (2022) soulignent qu'il est important de ne pas délaisser les émotions négatives que les élèves peuvent ressentir. Cependant, Terré et Sève (2022) relèvent que les émotions négatives ne sont pas souvent mises en avant dans le contexte scolaire.

a. Les émotions dites « négatives » et leurs impacts négatifs

Genoud et al. (2020) soutiennent l'idée que les élèves qui ressentent des émotions négatives peuvent avoir tendance à l'évitement et à se détourner des apprentissages scolaires. Meinhardt et Pekund (2003), cités par Genoud et al. (2020), expliquent que les émotions négatives ressenties par les élèves, particulièrement l'anxiété, peuvent diminuer les ressources mobilisables pour l'apprentissage. Whitmet et Gotil (2013), cités par Genoud et al. (2020), ajoutent que les émotions négatives entravent l'attention ainsi que la mémoire de travail. Ces actions peuvent conduire à une utilisation de stratégies peu adaptées ou à une utilisation de stratégies adaptées mais de manière peu efficace. Une autre possibilité avancée par Pekrun et Stephens (2010), cités par Genoud et al. (2019), est que les émotions négatives, notamment l'ennui, peuvent impacter la motivation et par conséquent diminuer les ressources qui permettent à l'élève d'effectuer l'activité demandée. Masson soutient que les émotions négatives sont néfastes pour les élèves en entravant leurs compétences d'apprentissage. Il explique cela par le fait que les élèves se concentrent davantage sur l'émotion ressentie, qu'ils se focalisent sur l'émotion et non sur l'apprentissage. Ces auteurs avancent une pensée moins nuancée que les suivants. Dans cette vision dichotomique, les compétences des élèves à gérer les émotions négatives ne sont que très peu mises en avant.

b. Évitement des émotions dites « négatives » dans le contexte scolaire

Selon Terré et Sève (2022), les émotions négatives seraient évitées pour trois raisons principales. La première étant que les émotions négatives pourraient avoir, selon certaines visions, un impact péjoratif sur la confiance en soi et sur la confiance scolaire. Avec ce point de vue, la fonction adaptative d'une émotion est négligée. Il est fort probable qu'un élève qui ressent des émotions négatives cherchera à agir sur les déclencheurs de ces émotions. Par exemple, celui qui ressent de la colère ou de la frustration cherchera à modifier la situation qui lui paraît injuste afin de l'accorder à ses valeurs. La seconde concerne l'évitement des émotions négatives, cependant, dans cette approche, nous mélangeons l'objectif final et les méthodes pour y parvenir. Il faut, pour se sentir mieux, s'approprier les causes qui provoquent l'émotion. Certaines émotions négatives peuvent induire des émotions positives telles que la tristesse lorsqu'on se trompe peut amener à ressentir du plaisir lorsqu'on se voit progresser. Un autre exemple pourrait être qu'un élève qui évite les émotions négatives liées à sa peur de l'échec, se désengage. Il est également important de relever que les élèves ne ressentent pas tous les mêmes émotions face à une même situation. Certains élèves, en situation de recherche et qui nécessitent des prises de risques, ressentiront des émotions constituées de différentes valences et diverses intensités. Une tendance qui consiste à réduire l'expérience et à la classer dans deux cases « agréable – émotions positives » et « désagréable – émotions négatives » a été observée. La dernière raison provient des recherches présentées de manière incomplète. En effet, les émotions positives sont reconnues comme ayant des effets sur les processus créatifs, mnémoniques, décisionnels ainsi que perceptifs (Damasio, 2010 ; cité par Terré et Sève, 2022, pp. 41-48).

c. Les émotions dites « négatives » et leurs impacts positifs

Cependant, il ne faut pas omettre que toutes les émotions peuvent permettre un apprentissage. Afin d'exemplifier, Terré et Sève avancent que le fait de ressentir de la déception va permettre à l'élève de chercher ses erreurs et de s'améliorer. Ils expliquent également que si cette émotion n'intervient pas, la situation pourrait lui être indifférente. Par conséquent, l'élève ne cherchera pas forcément à s'améliorer. Espinosa (2020, p.22) soutient, en citant Cuisinier (2018) et Perunk (2014), que les émotions négatives n'exercent pas toujours une influence négative. Onwuegbuzie, Bailey et Daley (1999), cités par Genoud et al. (2020), indiquent que les émotions négatives peuvent parfois jouer un rôle positif dans les apprentissages. Par exemple, la peur de l'échec peut amener les élèves à utiliser les capacités pour apprendre. Ces chercheurs expliquent que les résultats des recherches de ce domaine semblent souvent contradictoires, étant donné les nuances et la pluralité des variantes existantes.

1.2.3. Les émotions dans le contexte scolaire

Hargreaves (1998, 2000) cité par Richard, Gay et Gentaz (2021) met en avant la prépondérance des émotions dans le métier d'enseignant, que ce soit à travers les émotions que les enseignant·e·s ressentent, dans la compréhension des émotions des élèves ou encore par l'enseignement des émotions comme objet d'apprentissage. Les émotions sont présentes tout au long de la scolarité d'un élève ; elles marquent le quotidien, la perception de l'école que possèdent les élèves ainsi que le rapport au savoir (Soulier, 2021). Le contexte scolaire

est propice à de nombreuses émotions, notamment par ses diverses situations. En classe, les élèves sont confrontés à de la nouveauté par de nouvelles activités, par la transformation des connaissances ainsi que des représentations. Ces confrontations peuvent être agréables ou moins agréables (Cuisinier et Pons, 2011). En classe, les élèves ressentent de nombreuses émotions, positives et/ou négatives. Leur intensité ainsi que leur fréquence varient. Soulier (2021), en citant Pekrun (2006), avance l'idée des émotions d'accomplissement dans le contexte scolaire. Elle en distingue deux catégories, celles liées à la réalisation d'une activité et celles liées à son résultat (prospectivement ou rétrospectivement). Pekrun (2014), cité par Espinosa (2020), qualifie les émotions en milieu scolaire du terme « académique » et indique qu'elles contribuent à l'apprentissage. Selon cet auteur, les émotions académiques se déclinent en quatre groupes. Tout d'abord, les émotions épistémiques surviennent lorsqu'une nouvelle activité est présentée à l'élève. Il peut ressentir de la curiosité ou de la confusion. Ensuite, les émotions thématiques regroupent les émotions ressenties par l'élève en lien avec les thèmes travaillés durant les temps d'enseignement. Puis, les émotions qui interviennent lors de la réalisation et du résultat d'une activité. Par exemple, la fierté qu'un élève peut ressentir lorsqu'il effectue une activité et qu'il anticipe son éventuelle réussite. Pour terminer, le quatrième groupe contient les émotions sociales. Elles sont en lien avec les camarades de classe ainsi qu'avec l'enseignant·e. Afin d'exemplifier, les émotions relevées pourraient être de la compassion, de l'anxiété, de l'admiration ou d'autres émotions en lien avec autrui. Cuisinier et Pons (2011) pensent que les contenus d'apprentissages scolaires sont encodés cognitivement et affectivement, cela par l'appréciation de l'élève, ses expériences personnelles mais aussi celles que transmettent les enseignant·e·s durant leur enseignement. Pham Quang (2017), cité par Espinosa (2020), affirme que ce n'est pas la valence d'une émotion qui impacte négativement l'apprentissage des élèves, mais son intensité. En effet, lorsqu'un élève ressent une joie immense durant la réalisation d'une activité, cela peut entraver l'utilisation de ses ressources afin de réaliser la tâche. Cet exemple permet de comprendre qu'une émotion positive peut également impacter négativement la vie scolaire de l'élève.

1.2.4. Prendre en compte les émotions de ses élèves

Prendre en compte les émotions des élèves semble nécessaire afin de favoriser les interactions et l'apprentissage (Tornare et Pons, cités par Petiot et Visioli, 2022, pp. 69-84). Les émotions favorisent l'engagement de l'élève à l'école (Raveaud, 2011, cité par Petiot et Visioli, 2022). Selon Espinosa, elles jouent un rôle fondamental dans le fonctionnement de nos capacités cognitives (2020). Par conséquent, s'intéresser aux émotions permet de comprendre l'engagement que les élèves possèdent ou ne possèdent pas (Petiot et Visioli, 2022). Les émotions sont également liées aux processus cognitifs qui sont essentiels à la mémorisation et à l'attention. Ils favorisent les apprentissages (Denervaud, Franchini, Gentaz et Sander, 2017, cités par Petiot et Visioli, 2022). Visioli souligne l'existence d'un lien entre les difficultés d'apprentissage et les résistances émotionnelles (2022). Pour Terré et al., cités par Petiot et Visioli (2022), les savoirs se construisent durant des moments qui provoquent des émotions. En effet, selon Denervaud, Franchini, Gentaz & Sander (2017) cités par Petiot et Visioli (2022), les émotions ont un impact positif sur les processus cognitifs. Ils peuvent favoriser l'attention et la mémorisation. Pour Petiot et Visioli (2022) les émotions sont liées aux apprentissages et jouent un rôle important. D'autres chercheurs comme Astolfi, Snyders ou encore Meirieu (cités par Petiot et Visioli, 2022) mettent en avant que les émotions possèdent un lien majeur avec le plaisir et qu'elles permettent à l'apprentissage de durer dans le temps. Visioli, Petiot et Chestakova indiquent que « […] les émotions sont à envisager comme un levier pour permettre d'accéder au monde, de faire évoluer les sensibilités en termes de

rapport à soi, à l'autre, à la culture ou à l'environnement » (2022, pp. 9-12). Afin d'approfondir cette perspective, les chercheurs expliquent que les émotions font partie d'un processus individuel et collectif (liens entre les individus) qui permet à chacun de s'adapter à son environnement. De plus, les émotions sont centrales dans l'engagement dans une activité, l'apprentissage et la relation élève-enseignant (Visioli, Petiot et Chestakova, 2022). En effet, les émotions sont présentées comme fondamentales pour l'élève dans le contexte scolaire et s'étendent à toutes les périodes de la vie ainsi qu'à tous les domaines. Par conséquent, prendre en compte les émotions des élèves apparaît être un enjeu central à l'école (Visioli, Petiot et Chestakova, 2022). Afin de prendre en compte les émotions des élèves, Visioli, Petiot et Chestakova soulignent qu'il est nécessaire de s'intéresser aux expériences des élèves. Ils suggèrent de travailler avec les émotions positives sans négliger l'importance de celles qui sont dites négatives. Afin, par exemple, de ressentir de la joie lors d'un constat de progrès (2022). Terré et Sève (2022, p.48) soulignent que : « Les élèves se construisent à travers des expériences émotionnelles agréables, mais aussi désagréables. ». Visioli ajoute que les émotions des élèves peuvent être des ressources qui favorisent l'apprentissage (2022). En effet, les émotions sont prépondérantes dans le contexte scolaire et, plus généralement, dans la construction des élèves. Cela suppose que les émotions possèdent une importance primordiale dans le développement de chacun d'entre nous, au fur et à mesure de nos expériences positives et négatives, avec notre environnement ainsi qu'avec le monde. Petiot et Visioli (2022) citent Houssaye (1996) afin d'affirmer que la prise en compte des émotions que ressentent les élèves est fondamentale et permet leur engagement dans les activités ainsi que les apprentissages scolaires. Selon Beaumont et Garcia (2020, p. 60), « en plus d'enseigner les matières académiques, il semble maintenant clair que l'école doit contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales permettant aux enfants de mieux s'adapter à la complexité du monde d'aujourd'hui ».

1.2.5. Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles, comme les compétences sociales et les compétences cognitives, font partie des compétences psychosociales. Les compétences cognitives regroupent la conscience, la maîtrise de soi, ainsi que la prise de décisions constructives. Les compétences sociales comprennent la communication, le développement des relations constructives ainsi que la résolution de diverses difficultés (Wyss et al., 2023). Mikolajczak et al. (2020) avancent que ces compétences psychosociales jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales (pp. 1-9). Le terme « au travail » qui est employé, peut également être transposé à l'école, notamment si l'on tient compte que les enfants scolarisés doivent entrer dans leur « métier d'élève » comme l'évoque Amez-Droz (2025). Selon Lamboy et al., les compétences émotionnelles mobilisent des processus et des états liés à l'affect. Ils visent à maintenir le bien-être, à accroître la capacité d'action ainsi qu'à soutenir le fonctionnement personnel pour qu'il soit optimal (2022).

a. Les compétences émotionnelles selon plusieurs chercheur·euse·s :

Selon Kotsou et al. (2022), les compétences émotionnelles se déclinent en trois niveaux. Le premier niveau est celui de la connaissance, le deuxième est celui qui concerne les habiletés

et le dernier niveau est la personnalité. Le niveau de la connaissance implique tout ce que l'individu sait des émotions. Un exemple pourrait être qu'il sait que l'anxiété apparaît lors d'une évaluation subjective d'une situation perçue. Le niveau des habiletés implique ce que l'individu sait faire lorsqu'il ressent une émotion, par exemple, il est capable de se calmer lorsqu'il ressent de l'anxiété. Quant au niveau de la personnalité, il met en avant tout ce qu'une personne fait régulièrement concernant sa perception, son comportement, ses pensées ainsi que la manière dont elle se sent. Par exemple, une personne a des connaissances sur l'anxiété et possède une habileté à se calmer lorsque cela survient, ce qui implique le niveau de la personnalité, est que cette personne répond à son anxiété, la plupart du temps, de manière identique.

Mikolajczak (2020) décline les compétences émotionnelles en cinq composantes : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation. Elle ajoute que chacune de ces composantes possède deux versants : celui qui s'applique uniquement à soi et celui qui est tourné vers les autres. La première composante comprend le fait d'être capable d'identifier ses propres émotions et celles des autres. La deuxième composante implique la compréhension des causes ainsi que des conséquences de ses émotions et de celles d'autrui. Ensuite, la chercheuse avance la composante concernant l'expression. Elle renvoie à l'expression de ses émotions de manière socialement adaptée et à la capacité de permettre à autrui d'exprimer les siennes. Concernant la régulation, Mikolajczak explique que c'est la capacité à gérer les émotions ainsi que le stress et ceux des autres. Puis, la dernière composante est celle de l'utilisation. Elle implique d'utiliser ses émotions et celles des autres afin d'augmenter l'efficacité concernant les réflexions, les décisions ainsi que les actions.

Lamboy (2021) avance cinq compétences liées aux compétences émotionnelles : la compréhension des émotions, l'identification des émotions, l'expression des émotions, la régulation des émotions et enfin, la gestion du stress. Tout d'abord, la compétence de comprendre les émotions consiste notamment en la connaissance de leurs fonctions et de leurs natures. Shankland (2012), Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, Nelis (2014), Camras et Halberstadt (2017) cités par Lamboy (2021), expliquent que les émotions possèdent la fonction de transmettre des informations concernant les déclencheurs externes et les besoins internes. Ces auteurs ajoutent que les émotions ont pour nature d'être des phénomènes intraphysiques ayant une certaine valence ainsi qu'une certaine intensité et desquelles découlent certaines pensées ou certains comportements. La seconde compétence consiste à identifier les émotions. Elle comprend la capacité à reconnaître ainsi qu'à nommer ses émotions et celles des autres. La troisième compétence avancée par Lamboy (2021) concerne l'expression de ses émotions. Ce qui consiste, selon Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, Nelis (2014) ; Encinar, Tessier, Shankland (2017) cités par Lamboy (2021), à nommer les émotions qu'on ressent de manière adaptée et constructive. Afin d'exprimer ses émotions de manière constructive, Lamboy (2021) souligne l'importance de parler en « je », puis d'énoncer l'émotion et/ou le besoin ressenti. Elle recommande de compléter en énonçant des faits lorsqu'on exprime de la colère. L'expression des émotions de manière correcte permet une augmentation de la qualité des relations sociales et améliore la régulation émotionnelle. La quatrième compétence décrite par Lamboy (2021) concerne la régulation émotionnelle. Siegel et Bryson (2016), cités par Lamboy (2021) expliquent que réguler ses émotions signifie modifier l'intensité de l'émotion ressentie afin de ne pas en être envahi. La régulation émotionnelle permet de garantir un équilibre entre les émotions agréables et celles désagréables (selon Mikolajczak, Quoidbach,

Kotsou, Nelis (2014) ; Encinar, Tessier, Shankland (2017) cités par Lamboy (2021)). Lamboy (2021) affirme que les stratégies de régulation émotionnelle nécessitent trois conditions afin d'être efficaces. Elles doivent favoriser le bien-être et l'équilibre émotionnel. Elles doivent exercer une influence positive sur la santé et le bien-être, ainsi que ne pas nuire aux autres. Pour terminer, la dernière compétence est la gestion du stress. Lamboy (2021) explique que le stress est l'ensemble des réactions corporelles et psychologiques d'un événement perçu comme difficile. Gérer son stress signifie atténuer les réactions psychocorporelles afin de disposer de toutes ses ressources pour agir.

Ces recherches démontrent que tous les chercheur·euse·s ne semblent pas posséder une vision identique des compétences émotionnelles lorsqu'il s'agit d'être précis. Cependant, certaines idées sont présentes dans les deux recherches, notamment le fait que les compétences émotionnelles sont composées de différentes dimensions qui impliquent de la connaissance et qui permettent à un individu d'agir avec les émotions qu'il ressent.

b. Les compétences émotionnelles chez les élèves

Pons et al. (2004) et Riggs et al. (2006) cités par Gobin (2021) expliquent que les compétences émotionnelles évoluent graduellement. Gobin (2021) avance qu'elles peuvent être travaillées et améliorées durant l'enfance ou en étant adulte. Il complète en mettant en avant la primordialité pour les enfants d'améliorer leurs compétences émotionnelles afin de s'adapter aux interactions sociales et d'établir un environnement propice aux apprentissages scolaires. Pour MacCann et ses collègues (2020), plusieurs raisons permettraient d'expliquer l'influence de ces compétences sur la réussite à l'école. Une première raison renvoie au fait que les élèves présentant de meilleures compétences émotionnelles seraient plus aptes à réguler des émotions négatives telles que l'anxiété, l'ennui ou la déception relative à leur performance scolaire. Une seconde raison serait que pour apprendre et se développer, les élèves (et tout particulièrement les plus jeunes) ont besoin du soutien des adultes et des pairs. Ainsi, les élèves plus compétents sur le plan émotionnel géreraient mieux le monde social dans lequel ils sont amenés à évoluer, en formant de meilleures relations avec leurs enseignant·e·s, leurs pairs et leur famille. Cette capacité à mieux gérer les relations sociales influencerait ainsi indirectement la réussite scolaire de l'enfant en lui fournissant un « réseau de soutien social » qui le protégerait dans les moments de stress et le soutiendrait lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation d'apprentissage requérant l'aide d'un expert (p. ex. pair ou enseignant·e). Ainsi, de nombreux bénéfices sur le plan académique et social devraient être constatés si ces compétences émotionnelles faisaient partie intégrante des pratiques d'enseignement quotidiennes en classe (Jones & Bouffard, 2012). Boekaerts & Pekrun (2015) cités par Malsert et Gentaz (2023) affirment que les élèves possédant des compétences émotionnelles élevées sont davantage aptes à réguler les émotions à valence négative et liées au contexte scolaire qu'ils ressentent. Ils proposent notamment la régulation des émotions telles que l'anxiété, l'ennui ou encore la déception. Malsert et Gentaz soutiennent que les compétences émotionnelles se développent de manière directe ou indirecte (2023). Wyss et al. (2023, p. 55) mettent en lien les compétences émotionnelles et les compétences sociales afin de démontrer leur importance chez les élèves :

[…] la communauté scientifique s'accorde à dire que la maîtrise effective de compétences sociales et émotionnelles est corrélée à un meilleur bien-être psychologique (O'Dea, 2005 ;

Veugelers et Fitzgerald, 2005), à une meilleure santé physique, psychologique et sociale (Eisenberg et al., 2001 ; Extremera et al., 2007 ; Mikolajczak et Luminet, 2008), à un meilleur climat scolaire, ainsi qu'à de meilleurs résultats scolaires (Jaeger, 2003 ; Lecce et al., 2011). De plus, Santos et al. (2011), cités par Beaumont et Garcia (2020, p. 60), expliquent que ces deux compétences améliorent «la performance scolaire des élèves, leurs comportements prosociaux et leur santé mentale en général ».

1.2.6. La régulation émotionnelle

D'après Lamboy et al. (2022) ainsi que Wyss et al. (2023), la régulation émotionnelle fait partie des compétences émotionnelles. Lemaire définit la régulation émotionnelle par le fait de fournir des efforts afin de modifier les émotions que nous ressentons ainsi que celles d'autrui. La régulation peut s'effectuer de manière automatique ou contrôlée. Elle concerne la valence, l'intensité, la durée ou encore le mode d'expression. L'émotion est régulée à la suite de l'évaluation subjective et de l'envie, consciente ou non, de modifier le ressenti. L'individu évalue l'émotion en prenant en compte plusieurs critères : le caractère agréable ou désagréable, adapté ou inadapté à la situation ou aux objectifs poursuivis (2021). La régulation émotionnelle, selon Gross (2014), McRae (2016) et McRae & Gross (2020), cités par Lemaire (2021), est divisée en trois composantes : le but, les stratégies et le résultat. Premièrement, le but est en lien avec tout ce qu'un individu souhaite ou tente d'atteindre. En d'autres termes, il peut être défini par une construction cognitive d'un état affectif anticipé. Afin d'exemplifier, Lemaire (2021) avance l'idée d'une volonté de réduire une émotion négative, notamment la tristesse, l'anxiété ou encore la colère dans une certaine situation. Le but recherché pourrait également être l'envie d'augmenter l'émotion positive (joie, intérêt ou amour). Lemaire (2021) cite Larsen (2000), Nesse & Ellsworth (2009), pour mettre en évidence la tendance fréquente à modifier ses émotions afin de diminuer celles à valence négative au profit de celles qui sont positives. Selon l'approche hédonique, ce phénomène serait un système de base de la régulation émotionnelle. Chaque individu vise à limiter les expériences désagréables et à augmenter son plaisir ainsi que son bien-être. Lemaire souligne que le but peut être déterminé par l'individu lui-même, tel que retenir sa colère, ou induit par l'environnement ou par une personne tierce, par exemple, apaiser la tristesse d'une personne ou d'un enfant agité avant l'heure de dormir. Par cela, Lemaire avance l'idée qu'une personne externe est en mesure d'influencer la régulation émotionnelle d'autrui. La seconde composante est celle des stratégies. Les stratégies (actions cognitives ou physiques) mises en place permettent la régulation émotionnelle. Les identifier contribue à appréhender la manière dont l'individu régule et modifie les émotions qu'il ressent durant une situation. Le choix et l'utilisation de ces stratégies peuvent être conscients ou non (Braunstein *et al*., 2017 ; Gyurak *et al*., 2011 ; Koch *et al*., 2018 cités par Lemaire, 2021). Pour terminer, la troisième partie qui compose la régulation émotionnelle concerne le résultat. Il est en lien direct avec les conséquences du processus de régulation émotionnelle. Il s'évalue par son impact sur le comportement, la cognition ainsi que la psychologie de l'émotion.

1.2.7. Accompagnement des élèves dans la régulation de leurs émotions

Petiot et Visioli (2022) relèvent une étude réalisée par les chercheurs Theurel et Gentaz en 2015. Ils ont montré que les élèves qui effectuaient régulièrement des activités en lien avec l'identification, la compréhension et la régulation des émotions augmentaient leurs compétences émotionnelles. L'apprentissage est davantage efficace lorsqu'il est fait par les enseignants et non par des intervenants externes. Mille et Romano-White (1999), cités par Malsert et Gentaz (2023), mettent en évidence que les enseignants possèdent un rôle de modèle pour leurs élèves. Petiot et Visioli (2022) soutiennent la fonction d'exemple que possède l'enseignant lorsqu'il est en classe. Cuisinier (2016) avance qu'au début, la régulation émotionnelle est liée à l'entourage. Il ajoute que l'école possède un rôle essentiel dans ces apprentissages. Saarni (2000) cité par Cuisinier (2016) avance que l'adulte possède un rôle de régulateur externe pour l'enfant. Malsert et Gentaz (2023) complètent en ajoutant que les enseignants endossent un rôle de régulateurs externes en apportant du soutien ainsi que de l'aide à l'élève. Saarni (2000), cité par Cuisinier (2016), détermine que le régulateur externe a pour objectif de permettre à l'enfant de calmer sa tristesse, sa colère ou encore de surmonter ses peurs. Le régulateur aide également l'élève à augmenter ou diminuer sa joie. Ces actions contribuent au développement de la capacité d'autorégulation de l'élève (Malsert et Gentaz, 2023). Rimé (2005) cité par Cuisinier (2016) ajoute que la parole, les relations entre enfants et adultes ainsi qu'entre pairs favorisent le développement de la compétence de régulation émotionnelle. Pour Masson (2019, p. 126), les compétences psychosociales, dont font partie les compétences émotionnelles, s'acquièrent notamment si : « […] l'attitude positive que l'on porte à l'élève et l'exigence que l'on a envers lui pour le faire évoluer dans un cadre sécurisant. ».

Gobin (2021) explique comment favoriser le développement de la régulation émotionnelle chez l'enfant. Il met en avant un processus par étapes. Il faut valider l'émotion, ce qui lui permet de la reconnaître et de l'exprimer oralement. Ensuite, il faut placer ses limites en expliquant les conséquences que peuvent avoir certaines actions ou certains comportements. Enfin, la procédure consiste à lui parler afin de l'accompagner dans la découverte de réactions adaptées soit en lui proposant de réévaluer l'événement afin de prendre du recul, soit en attirant son attention sur une autre activité. Selon ce chercheur, cet accompagnement permet à l'enfant de développer des stratégies fonctionnelles. André (2014) nuance la stratégie qui consiste à distraire en attirant son attention sur un autre élément en précisant que cela ne fonctionne que lorsque l'émotion est peu intense et non fréquente.

a. Activités proposées par la recherche

Espinosa (2020) avance que, lorsqu'un élève ressent une émotion, une piste d'action de l'enseignant·e peut être de l'inviter à l'exprimer, que ce soit en groupe ou en privé. La chercheuse soutient que si l'enseignant·e choisit cette option, il sera nécessaire d'être dans une posture d'écoute en prenant le temps de réellement écouter l'élève. Cette action permettra à l'élève de développer sa capacité à exprimer ses ressentis et également à réguler ses émotions. En d'autres termes, cela permet à l'élève de décharger certaines émotions afin d'être davantage disponible pour les activités scolaires. Espinosa (2020) ajoute que laisser une place à l'expression des émotions que les élèves ont ressenties en effectuant une tâche scolaire, ainsi qu'aux expériences métacognitives effectuées, permet d'augmenter la compréhension de cette tâche ainsi que leurs capacités d'autorégulation. Richard, Gay et Gentaz (2021) relèvent que la labellisation des émotions est une pratique qui favorise les compétences émotionnelles. Ils mettent en avant que l'enseignant·e doit employer un

vocabulaire précis concernant les émotions que ses élèves ressentent et que ces termes spécifiques doivent être des objets d'apprentissage. Izard et al. (2001), cités par Richard, Gay et Gentaz (2021), indiquent que les interactions sociales des enfants sont favorisées par la capacité à reconnaître et à nommer leurs émotions. Lieberman et al. (2007) cités par Richard, Gay et Gentaz (2021) complètent en expliquant que cela permet de développer la régulation émotionnelle, notamment chez les adultes. En plus de la labellisation des émotions, Richard et al. (2021), cités par Richard, Gay et Gentaz (2021), avancent que l'enseignant·e peut expliciter des stratégies d'identification ainsi que de compréhension des émotions. Par exemple, il·elle peut transmettre aux élèves des informations sur les différentes possibilités d'expression émotionnelle (réponses physiologiques, tendance à l'action). Un autre aspect est soulevé par Brownell et al. (2013) ; Izard et al. (2008) ainsi que Kahle et al. (2017) cités par Richard, Gay et Gentaz (2021) relèvent l'importance du dialogue entre les élèves et les enseignants (ou les parents). Ces chercheurs soutiennent que les discussions qui abordent les émotions sont bénéfiques pour la compréhension des émotions, qu'elles favorisent la conduite prosociale et une maîtrise des réactions impulsives dans les situations émotionnelles pour les jeunes élèves. Les dialogues sur les émotions devraient prendre en compte les différentes émotions, les causes ainsi que les conséquences des états émotionnels (Dunn, 2006, cité par Richard, Gay et Gentaz, 2021) et des questionnements en lien avec les émotions (Yalinek et Grady, 2019, cités par Richard, Gay et Gentaz, 2021). Dunn (2006, cité par Richard, Gay et Gentaz, 2021) ajoute que ce type de discussion possède une dimension collaborative.

Richard, Gay et Gentaz (2021) expliquent le lien entre le jeu de faire semblant et les compétences émotionnelles. Richard et Gentaz (2020), cités par Richard, Gay et Gentaz (2021), montrent que jouer à faire semblant permet à un élève d'augmenter la compréhension et la maîtrise de ses émotions, tout en lui offrant la possibilité d'agir prosocialement. Ce jeu permet de réinvestir et de développer les connaissances sur les émotions (Richard, Gay et Gentaz, 2021). Cela peut s'expliquer par trois raisons. Premièrement, lors de ce jeu, l'élève fait des expériences émotionnelles qui favorisent l'expression des émotions sans risquer les conséquences de ses actions dans la vie réelle. Par exemple, l'élève peut être très content de jouer un pirate en colère. Il peut exprimer de la colère sans risquer d'être sanctionné. Deuxièmement, ce jeu permet de dialoguer explicitement et souvent sur les émotions avec ses pairs. Troisièmement, lorsque l'élève joue à ce jeu, il peut rejouer des événements de vie, les transformer afin qu'ils correspondent à ses besoins émotionnels et à ce qu'il a compris des situations. Ainsi, l'élève peut agir et mieux comprendre les événements déstabilisants émotionnellement vécus. Marinova (2012) ; Richard, Clerc-Georgy, & Gentaz (2019) cités par Richard, Gay et Gentaz (2021) expliquent l'importance de laisser du temps afin de jouer à faire semblant en classe.

Wyss et al. (2023), inspirés par Hare (2021) et Richard et al. (2019), proposent diverses activités visant à développer les compétences émotionnelles chez les élèves. Tout d'abord, afin de s'entraîner à identifier ses propres émotions, ils recommandent d'effectuer la « météo intérieure », en tournant l'attention vers soi et en réfléchissant à la manière dont on se sent. Une seconde activité consiste à se positionner sur une échelle de 1 à 10 en fonction des émotions agréables ou désagréables ressenties ou encore en fonction de l'énergie disponible. Afin d'améliorer la compréhension des émotions, les chercheurs proposent d'effectuer une activité qui consiste à associer des images de personnes présentant des expressions faciales

marquées à une histoire racontée. Concernant la capacité à exprimer ses émotions, ils expliquent qu'il est important de posséder un lexique émotionnel étendu. Développer un vocabulaire spécifique et varié sur les émotions peut s'effectuer par différentes activités telles que l'analyse de textes ou la recherche d'adjectifs que l'on pourrait employer afin d'exprimer un certain état émotionnel. Cet apprentissage peut également être favorisé par des activités artistiques comme le théâtre, le dessin, la danse ou la musique. Ensuite, pour améliorer la capacité à réguler ses émotions, les chercheurs suggèrent de rédiger une liste personnelle de situations stressantes et de trouver des aspects positifs ou des leçons apprises de ces événements. Ils recommandent également de réaliser des exercices qui se focalisent sur le corps, notamment la respiration ou les tensions musculaires. Puis, ils proposent une activité qui consiste à énumérer les réactions possibles lors d'un moment émotionnel afin de mettre en évidence des stratégies de régulation appropriées. Enfin, pour l'utilisation des émotions, les chercheurs recommandent l'emploi d'une roue des émotions (roue contenant des émotions telles que la joie, la colère, la peur, le dégoût et la honte) qui lie une émotion à un besoin (sécurité, respect, écoute, compréhension).

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Plusieurs notions sont abordées dans ce travail, mises ensemble, elles permettent de nous mener vers une question de recherche complète :

Comment les enseignant·e·s au premier cycle accompagnent-ils·elles leurs élèves dans la gestion de leurs émotions en classe ?

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Cette recherche a pour objectif de décrire et de comprendre les actions entreprises dans la pratique professionnelle concernant les aspects émotionnels. Plus précisément, elle vise une mise en perspective des connaissances ainsi que des actions mises en place par les enseignant·e·s du premier cycle afin de favoriser un apprentissage émotionnel. Le but poursuivi est de permettre aux enseignant·e·s ainsi qu'aux enseignant·e·s en formation une réflexion sur leur pratique professionnelle, notamment sur la prise en compte des émotions des élèves en classe et l'accompagnement de leurs élèves dans la gestion de leurs émotions.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

La méthodologie apporte un éclairage sur les choix effectués concernant les méthodes de recherche, la collecte et l'analyse des données (Pasche Gossin, 2024).

2.1.1. Approche qualitative

L'approche qualitative vise la compréhension et offre de l'information sur le spécifique. Elle permet de construire du sens par des perspectives interprétatives (Pasche Gossin, 2025).

Pour Dumez (2011, p.48), la recherche qualitative tient : « […] compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier ». Il soutient que l'approche qualitative vise à comprendre. Ce chercheur ajoute qu'il y a deux caractéristiques de l'approche qualitative. La première est qu'elle vise la compréhension de ce que les personnes interrogées pensent et disent, ainsi que de la manière dont elles agissent. La seconde est qu'elle prend en compte le contexte ou une situation particulière.

La démarche m'a permis de recueillir des données qualitatives afin de comprendre de nombreux aspects liés à la problématique. Les interactions entre les enseignant·e·s et les élèves lors des difficultés de gestion des émotions sont une thématique qui prend en compte une multitude d'aspects. Par conséquent, il est nécessaire de privilégier une démarche qui permet d'approfondir les enjeux et les sous-notions liés à ce domaine. Le choix de l'approche qualitative a été effectué en prenant en compte la question et les objectifs de la recherche. En effet, afin de pouvoir décrire et comprendre les actions entreprises par les enseignant·e·s sur le terrain pour accompagner les élèves dans la gestion de leurs émotions, il est nécessaire d'aller à leur rencontre, de leur permettre de fournir des explications approfondies et de montrer les ressources employées. Cette approche m'a permis d'établir un contact de qualité, d'obtenir des réponses approfondies et de soulever les enjeux principaux, tout en restant ancrée dans le contexte scolaire ainsi que dans la réalité du métier d'enseignant·e primaire.

2.1.2. Types de démarche

Cinq démarches de recherche ont été établies et spécifiées par Marshall et Rossmann (1995). Pour cette recherche, la démarche retenue est celle descriptive et compréhensive qui vise à documenter ainsi qu'à comprendre un phénomène. De plus, les choix de l'approche qualitative ainsi que l'entretien semi-directif possèdent tous deux une visée principalement compréhensive. C'est dans cette perspective que s'inscrit mon travail de recherche. En effet, il a pour objectif de décrire et de comprendre les actions mises en œuvre dans la pratique professionnelle concernant les aspects émotionnels. Cela se fait notamment par la récolte de données approfondies, puis par la mise en perspective des connaissances ainsi que des actions entreprises par les enseignant·e·s primaires en classe.

2.1.3. Approche inductive et déductive

L'approche inductive part des faits afin de développer une idée qui constitue une hypothèse. Puis, une confrontation d'hypothèses avec la réalité est nécessaire (Loubet del Bayle, 2000). L'élaboration d'une connaissance générale est construite à partir de faits. Cette connaissance générale est inconnue avant la procédure (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). L'approche déductive se réfère à des idées préexistantes (Loubet del Bayle, 2000). En effet, cette approche part d'une connaissance générale afin d'en déduire des hypothèses. Elle permet de tester afin de vérifier la validité de la théorie de départ (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). Loubet del Bayle (2000) souligne que, dans la réalité des recherches, ces deux approches ont tendance à se combiner.

Les approches qui permettent l'analyse de traitement de données privilégiées sont l'approche inductive et l'approche déductive. L'approche inductive est présente, étant donné que j'ai fait

émerger des pratiques enseignantes sur le terrain afin d'apporter des éléments de réponse à ma problématique. Les données seront également traitées dans une perspective inductive étant donné que la problématique suggère des éléments observables sur le terrain. L'approche déductive est également présente étant donné que les connaissances générales et idées préexistantes ont participé aux questionnements ainsi qu'aux thématiques abordées.

2.1.4. Enjeu

L'enjeu de ce travail de recherche est ontogénique. Il vise à comprendre et à décrire les pratiques des enseignantes primaires au premier cycle afin de leur permettre de développer leurs compétences dans l'accompagnement de la gestion des émotions des élèves. En effet, réfléchir à leurs habiletés tout en les liant aux perspectives des recherches permet aux enseignant·e·s de perfectionner leurs pratiques. Cet enjeu a été privilégié afin de mener une recherche qui enrichit les connaissances et les compétences des enseignant·e·s dans la gestion des émotions de leurs élèves en classe.

2.2. Nature du corpus

Afin de collecter des données, l'entretien semi-directif a été privilégié. Pour cela, un guide d'entretien a été conçu et utilisé durant les entretiens. Cinq enseignantes du premier cycle ont été sélectionnées afin de constituer l'échantillonnage. La recherche a été autorisée par le Service de l'enseignement jurassien et respecte les procédures, le protocole ainsi que le code éthique définis par le cadre de ce travail.

2.2.1. Récolte des données : l'entretien semi-directif

La méthode de collecte de données privilégiée dans cette recherche est l'entretien semi-directif. Le choix des entretiens semi-directifs a permis aux enseignantes interrogées de partager leurs connaissances, leurs ressources ainsi que leurs expériences personnelles. De plus, l'entretien semi-directif permet d'entrer pleinement dans la thématique des émotions et de leur gestion en classe afin de répondre aux objectifs qui visent la compréhension et la description des pratiques enseignantes.

Pour Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel permet de comprendre la perspective des personnes interrogées, par leurs points de vue et leurs expériences afin de les rendre explicites. Selon Pin, l'entretien sert à récolter des données qui permettent de comprendre la perception qu'une personne possède de ses interactions. Cette méthode occupe une place privilégiée dans le domaine social (2023, p.1).

Selon Chevalier et Meyer (2018), il existe de nombreux types d'entretien, cependant, trois sont principaux : l'entretien directif, l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif. Pour ce travail, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. L'entretien semi-directif vise à comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des personnes interrogées (Thiétart, 2014, cité par Chevalier et Meyer, 2018). Dans l'entretien semi-directif, la plupart des questions sont préparées, cependant, les personnes interrogées peuvent s'exprimer sur d'autres aspects ou relater des événements auxquels elles pensent durant l'entretien. Ce type d'entretien n'est pas figé et laisse place à une possibilité d'approfondissement des expériences et perceptions personnelles. Kaufmann (2016), cité par Pin (2023), explique que la grille de questions réalisée préalablement sert à guider l'entretien et non à le figer. En effet, l'enjeu de ce type d'entretien est de récolter des informations objectives et subjectives. Par conséquent, il est nécessaire

d'interagir avec les personnes interrogées afin de leur permettre d'endosser leur rôle d'informatrices.

2.2.2. Guide d'entretien

Dans le cadre de cette recherche, un guide d'entretien a été rédigé en tenant compte des principes précédents. En effet, le guide d'entretien contient diverses catégories de questions classées par thématiques et en lien avec la question de recherche. Les thématiques ont été sélectionnées de manière à être progressives dans la réflexion. Tout d'abord, le guide d'entretien contient des questions sur des informations générales afin de s'assurer de la compréhension de la thématique et d'introduire l'entretien. Puis des questions en lien avec les observations que les enseignants effectuent sont proposées. Ensuite, l'apprentissage que les enseignants réalisent autour des émotions avec leurs élèves est mentionné, afin d'atteindre une discussion sur différentes composantes des compétences émotionnelles. Enfin, l'accompagnement que les enseignantes effectuent est mis en lumière avant de terminer par des questions davantage ouvertes qui permettent aux enseignantes de donner des exemples de leurs pratiques professionnelles ou d'ajouter des éléments que nous n'avons pas évoqués et qui leur paraissent essentiels.

Le guide d'entretien est réalisé avant l'entretien semi-directif afin d'être utilisé pendant l'entretien. Pour Chevalier et Meyer (2018), il doit être constitué de questions ouvertes et organisé par thématiques. Des relances et des reformulations de questions doivent également y figurer. Tout doit être en adéquation avec la question de recherche. Le guide d'entretien accompagne le chercheur afin de lui permettre de recentrer et de guider l'entretien semi-directif. Il doit être flexible afin de laisser l'opportunité d'ouverture à diverses découvertes imprévues afin d'être aligné avec les caractéristiques de la recherche qualitative. Ces chercheurs ajoutent qu'il existe de nombreuses catégories de questions possibles telles que les questions d'introduction, de relance, d'approfondissement et de structure.

Sauvayre (2021) explique comment rédiger un guide d'entretien de la manière la plus adéquate possible. Elle insiste sur la rédaction de questions ouvertes, neutres, claires, courtes et simples afin de rédiger de bonnes questions. Lors de l'entretien semi-directif, les questions posées doivent être adaptées à la situation et à la personne interrogée. En effet, il est possible d'ajouter des questions en fonction des réponses obtenues.

2.2.3. Procédure et protocole

Ce travail respecte les procédures, le protocole ainsi que le code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP, 2002). Le code éthique aborde principalement des concepts tels que le respect des droits, l'appréciation et la limitation des risques, le consentement libre et éclairé, l'utilisation des informations, la restitution des résultats de recherche, la responsabilité ainsi que la solidarité. Les données récoltées sont utilisées dans le cadre de la Haute École Pédagogique et exploitées de manière confidentielle. Les enseignantes ont été contactées via leur adresse électronique. Le mail qui leur a été adressé contenait des informations concernant la recherche (travail contenu dans le cursus de formation HEPBEJUNE, degré scolaire, entretien enregistré, durée de l'entretien, traitement des données de manière confidentielle, demande de volontariat). Lorsque les enseignantes

ont répondu par l'affirmative, un second courriel leur a été transmis afin de convenir de la date et de l'heure du rendez-vous.

2.2.4. Échantillonnage

Concernant ce travail, l'échantillonnage est constitué de cinq enseignantes formées qui enseignent actuellement au premier cycle dans le canton du Jura. Des prénoms d'emprunt leur ont été attribués afin de garantir leur confidentialité.

Tableau 1 : L'échantillonnage

Prénom d'emprunt	Signe utilisé dans la transcription	Années d'expérience	Degré scolaire
Marie	E1	41	1-2e
Zoé	E2	8	1-2e
Anna	E3	26	1-2-3-4e
Sofia	E4	32	1-2-3-4e
Louise	E5	30	3-4e

Un échantillonnage est, selon Pirès (1997, p. 122), cité par Guillemette et Baribeau (2006, p. 100) : « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». Guillemette et Baribeau ajoutent que l'idée de transférabilité est liée au processus de sélection. Ils avancent la nécessité de sélectionner des « acteurs sociaux compétents ».

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens

Pour transcrire l'enregistrement oral d'un entretien semi-directif, il faut être attentif à différents aspects. Rioufreyt (2016) avance les principes qu'il est essentiel de respecter lors d'une transcription. Tout d'abord, il explique la nécessité d'effectuer la transcription de manière fidèle à l'enregistrement audio sans corriger les erreurs. Ensuite, il explique que la transcription doit être mise en forme typographique de manière conventionnelle.

Afin de garantir la confidentialité des données, aucune donnée sensible telle qu'un nom de personne ou d'établissement ne figure sur la transcription. L'anonymisation est garantie. La transcription a été effectuée par un logiciel fiable, puis j'ai effectué des modifications afin de répondre aux conventions de transcription et d'apporter des ajustements lorsqu'un mot ou une phrase a été retranscrit de manière incomplète.

Tableau 2: Les conventions de transcription

Signes	Signification
E	Enseignante interrogée
C	Chercheuse qui questionne
Les majuscules	Début de phrase
.	Fin de la phrase
?	Fin d'une phrase interrogative
,	Ponctuation ajoutée
[…]	Moment de réflexion sans mots

2.3.2. Traitement des données

Traiter les données récoltées consiste à employer diverses opérations techniques qui permettent d'analyser les informations afin d'apporter des réponses aux objectifs de la recherche (Gaumont, 2023). Pour cela, il faut chercher à extraire le sens des informations récoltées dans l'objectif de comprendre la réalité à travers la perception de la personne interrogée. Cette démarche de traitement des données mène à plusieurs types d'analyses possibles (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024).

2.3.3. Analyse des données

Pour analyser les données de ce travail, une lecture flottante, une analyse « verticale », puis une analyse « horizontale » ont été effectuées afin de relever toutes les données collectées. Combiner ces types d'analyse permet d'analyser en profondeur chaque entretien effectué et de comparer les informations obtenues et partagées par les différentes enseignant·e·s. Cela favorise également l'approche inductive et qualitative en permettant de mentionner les éléments singuliers dans les réponses des enseignant·e·s.

Tout d'abord, il est recommandé d'effectuer une lecture flottante afin de s'approprier les informations récoltées, de débuter dans les premières impressions, de soulever les premières pistes d'analyse et de choisir le découpage adéquat et réfléchi (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). L'analyse de contenu permet également d'analyser les données récoltées par l'utilisation fréquente de certains mots ou thèmes ou par diverses corrélations ou indicateurs (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024). Selon Wanlin (2007), l'analyse de contenu se déroule en trois phases. La première est une préanalyse qui consiste à mettre en avant les intuitions et à organiser l'analyse. La seconde concerne l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats notamment par l'énumération et le décompte de certains éléments. La dernière met en avant l'interprétation des données récoltées prévues ou imprévues en fonction des objectifs de recherche. Les propositions d'inférences font également partie de la troisième phase. L'analyse « verticale » et l'analyse « horizontale » sont deux possibilités qui permettent d'analyser les données récoltées lors de l'entretien semi-directif en se basant sur une analyse

thématique. L'analyse « verticale » consiste à choisir un découpage en fonction du sens pour chaque entretien réalisé. L'analyse « horizontale » consiste à soulever des thématiques dans tous les entretiens réalisés, puis à les analyser entre eux. De nombreux éléments permettent de relever des axes lors de l'analyse, par exemple, la fréquence et l'ordre des thèmes abordés ou encore les thématiques souvent associées à d'autres (Miserez-Caperos et Desboeufs, 2024).

3. Présentation et interprétation des résultats

Anna, Zoé, Marie, Sofia et Louise sont enseignantes et enseignent au premier cycle. Actuellement, Marie et Zoé enseignent dans des classes de 1re-2e. Sofia et Anna enseignent dans des classes composées d'élèves en 1-2e et dans d'autres classes à des élèves de 3-4e. Louise enseigne en 3e-4e. Elles ont partagé leurs connaissances, leurs expériences, et leurs compétences durant des entretiens individuels. Les données récoltées sont présentées et interprétées de manière à faire des parallèles entre les différentes discussions. Leurs propos individuels se croisent afin d'enrichir et de compléter les explications sur leur pratique de la profession d'enseignante primaire.

3.1 Les émotions dans la classe

3.1.1 La présence des émotions des élèves en classe

Les enseignantes interrogées affirment être constamment en présence d'émotions et que le contexte scolaire en est riche. Louise avance que les élèves arrivent en classe avec de nombreuses émotions. Elle explique que les élèves vivent plusieurs situations qui déclenchent des émotions, que cela soit à la maison, sur le chemin de l'école, dans les transports publics ou à la récréation, par conséquent, les émotions sont présentes dès l'entrée des élèves en classe. Sofia constate que les élèves viennent en classe avec des émotions liées à des événements qui se sont déroulés chez eux. Marie évoque également le lien entre les émotions de ses élèves en classe et les événements vécus dans leur famille ou dans les transports scolaires. Zoé explique que la séparation avec les parents procure des émotions à certains de ses élèves. Zoé et Anna mettent en avant que certains élèves arrivent en classe avec des émotions qui donnent suite à des événements survenus durant la récréation. Zoé et Marie relèvent que des émotions surviennent lorsque les élèves doivent respecter les règles de la classe. Louise explique que les évaluations déclenchent de nombreuses émotions chez ses élèves. Les enseignantes rapportent que de nombreuses émotions sont présentes chez leurs élèves, dans le quotidien de la classe, ce que souligne également Soulier (2021). Toutes les enseignantes expliquent que les émotions présentes chez leurs élèves en classe surviennent à la suite d'un événement. Cet avis converge avec celui de Gobin et al. (2021).

3.1.2 Les émotions les plus observées en classe

Tableau 3 : Les émotions les plus observées par les enseignantes

Anna	Zoé	Marie	Sofia	Louise
Colère Tristesse Joie Peur Amour	Colère Tristesse Joie	Colère Tristesse Frustration	Colère Tristesse Joie	Colère Tristesse Stress Joie

Sérénité				

Les enseignantes relèvent les émotions majoritaires en classe. La colère et la tristesse sont mises en avant par toutes les enseignantes. Anna, Zoé, Sofia et Louise mentionnent l'existence d'une classification entre les émotions négatives et les émotions positives. Marie ne le mentionne pas. Zoé commente ces résultats en indiquant que lorsqu'elle perçoit les émotions de ses élèves, ce sont plutôt celles à valence négative. Anna explique ne pas toujours parvenir à identifier toutes les émotions de ses élèves et qu'il existe une possibilité d'interpréter les émotions des élèves de manière non conforme à la réalité. Marie explique réussir à percevoir les émotions de ses jeunes élèves. Sofia mentionne qu'elle peut observer une émotion majoritairement présente chez un élève durant une période, et que, quelque temps après, une autre émotion peut devenir majoritaire. Lorsque Louise explique ces constats, elle ajoute : « […] je peux me tromper, parce qu'on n'est pas dans la tête des enfants […] ». Par les remarques émises par les enseignantes, il est possible que les émotions les plus observées par les enseignantes ne soient pas forcément les plus présentes en classe. Selon Grandjean et Baenziger (2019), les émotions perçues peuvent ne pas correspondre totalement à l'état émotionnel d'une personne, comme le relève Louise. Néanmoins, ces données suggèrent que les émotions des élèves sont très présentes dans les classes et que les enseignantes observent de nombreuses émotions chez leurs élèves, tout particulièrement les émotions négatives qui représentent une majorité des émotions observées par les enseignantes. Anna, Zoé, Sofia et Louise classent les émotions dans ces deux catégories, celles positives et celles négatives, tout comme Genoud et al. (2020).

Pour conclure, de nombreuses émotions négatives et des émotions positives sont présentes chez les élèves dans la classe des enseignantes interrogées. Elles expliquent que ces émotions sont liées à certains événements.

3.2 L'expression des émotions des élèves dans le contexte scolaire

3.2.1 L'expression physique et verbale des émotions par les élèves

Lorsque nous nous intéressons à la manière dont les élèves expriment leurs émotions, il en ressort qu'ils le font de manière diverse et variée. Sofia constate que ses élèves expriment leurs émotions avec leur visage et leur comportement : « Par exemple, si un élève est très silencieux alors que normalement, il prend la parole facilement ». Anna constate que la plupart de ses élèves expriment leurs émotions par des réactions corporelles. Elle explique : « Ça part de leur corps, de leur geste, de leur voix ». Zoé observe également de nombreuses réactions corporelles chez ses élèves. Par exemple : des élèves qui serrent les poings ou qui tapent des pieds. Marie explique certaines réactions corporelles observées : des pleurs, des cris et des rires. Louise explique que les élèves expriment leurs émotions physiquement, principalement avec leur visage et leur attitude. Une partie des élèves parviennent à mettre des mots, notamment lorsque cela a été travaillé en classe, constatent Zoé, Marie et Sofia. Marie relève que certains élèves expriment leurs émotions par des dessins. Elle complète ses propos en expliquant qu'elle a rencontré des élèves chez qui elle ne voyait aucun signe d'expression d'une émotion. « Certains montrent toujours les mêmes expressions, le même langage corporel et ne pleurent jamais », explique Marie. Anna rejoint Marie et explique que certains élèves sont particulièrement fermés et parviennent peu à exprimer leurs émotions. Les autres enseignantes ne le mentionnent pas. Les enseignantes s'accordent : la plupart de leurs élèves expriment leurs émotions avec leur corps, plus particulièrement avec leur visage et un changement de leur comportement. Une minorité des élèves du premier cycle parvient à verbaliser ce qu'ils ressentent. Grandjean et Baenziger (2019) soutiennent également que nous montrons un certain comportement en fonction de l'émotion que nous ressentons. Les

constats des enseignantes rejoignent Lemaire (2021). Ce chercheur explique que, parfois, les émotions sont exprimées à travers le comportement, l'expression verbale et faciale.

3.2.2 L'expression des émotions inadaptées au contexte scolaire

Les enseignantes interrogées expliquent avoir rencontré des élèves qui exprimaient leurs émotions de manière inadaptée au contexte scolaire. Zoé et Marie expliquent avoir observé des élèves qui exprimaient leurs émotions en poussant ou en tapant leurs camarades. Sofia raconte avoir été confrontée à des élèves qui exprimaient leur colère de manière violente. Elle exemplifie avec un élève qui l'a ruée de coup de pied et un autre qui a essayé de la mordre. Louise témoigne d'avoir eu un élève qui tapait, pleurait, poussait, criait dans sa classe. Anna explique avoir été confrontée à des élèves qui exprimaient leurs émotions de manière inadaptée au contexte scolaire, cependant, elle n'exemplifie pas. Par conséquent, toutes les enseignantes expliquent avoir été confrontées à des élèves qui exprimaient leurs émotions de manière inadaptée. Quatre enseignantes précisent avoir vécu des situations dans lesquelles des élèves ont exprimé leurs émotions de manière violente.

Les enseignantes relèvent toutes avoir rencontré des élèves qui expriment leurs émotions de manière adaptée et des élèves qui le font de manière inadaptée. Exprimer ses émotions fait partie des compétences émotionnelles. Selon Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, Nelis (2014) ; Encinar, Tessier, Shankland (2017) cités par Lamboy (2021), la composante des compétences émotionnelles liée à l'expression de ses émotions met en avant la capacité à nommer les émotions qu'on ressent de manière adaptée et constructive. Mikolajczak (2020) ajoute que la composante d'expression permet d'exprimer ses émotions de manière socialement adaptée.

3.3 La prise en compte des émotions des élèves par les enseignantes

Les enseignantes expliquent prendre du temps afin de prendre en compte et d'accueillir les émotions des élèves en classe.

3.3.1 La relation de confiance favorise la prise en compte des émotions des élèves

Plusieurs enseignantes expliquent l'importance d'établir une relation de confiance avec ses élèves afin de favoriser l'accueil des émotions des élèves. Sofia et Zoé ne soulèvent pas l'existence d'une relation de confiance. Pour Anna, établir une relation de confiance est très important et permet de mieux comprendre les émotions de ses élèves. La connaissance réciproque de ses élèves lui permet de savoir comment elle doit accueillir et réagir avec chacun d'entre eux lorsqu'ils lui font part des émotions qu'ils ressentent ou les lui montrent. Anna et Marie expliquent qu'établir une relation de confiance prend du temps. Marie met également en avant cette notion de confiance, pour elle, les élèves doivent avoir confiance en leur enseignante lorsque ceux-ci lui expriment leurs émotions. Elle complète en expliquant que la confiance peut dépendre de plusieurs éléments. Chaque enfant est différent, par conséquent, ils n'accordent pas tous le même degré de confiance à leur enseignant. La confiance que les parents ont en l'enseignante de leur enfant influence la confiance que l'enfant aura en son enseignant selon elle. Marie explique que la relation de confiance signifie aussi que les élèves savent qu'ils peuvent venir vers leur enseignante si un événement se produit en lien avec leurs émotions. Louise met également en avant le lien de confiance qui se tisse entre un élève et son enseignante. Il permet à l'élève de savoir que l'enseignante va accueillir ses émotions et qu'il peut lui en parler. Anna, Marie et Louise expliquent l'importance de créer une relation de confiance entre elles et leurs élèves afin que les élèves puissent venir leur partager leurs émotions et qu'elles puissent les accueillir. En d'autres termes, la relation de confiance entre

élèves et enseignantes permet l'expression des émotions. Visioli, Petiot et Chestakova (2022) expliquent que les émotions sont centrales dans la relation entre les élèves et leur enseignant. Les perspectives des enseignantes et celles des chercheurs ne sont pas exactement similaires, cependant, elles avancent une idée commune : les émotions sont liées aux relations élèves-enseignant·e·s.

3.3.2 Pourquoi prendre en compte les émotions des élèves ?

Les enseignantes expliquent pourquoi il est important de prendre en compte les émotions des élèves en les accueillant. Anna est convaincue que parler des émotions et accueillir celles des élèves permet une gestion de classe plus sereine pour l'enseignante et pour les élèves. Pour Louise, si un élève « […] vit une émotion qui n'est pas réglée et qu'il ne peut pas déposer quelque part, on a beau déballer notre théorie, l'enfant ne va rien écouter ». Marie explique qu'il est important de prendre en compte les émotions des élèves afin qu'ils se sentent entendus et qu'ils puissent passer à autre chose. Pour Sofia prendre en compte les émotions d'un élève lui permet de se sentir reconnu en tant qu'individu dans un groupe-classe et favorise son bien-être. Sofia est convaincue que la prise en compte des émotions des élèves fait partie intégrante du métier d'enseignante et qu'elle est très importante pour les élèves. Zoé pense que prendre en compte les émotions de ses élèves permet de diminuer l'intensité des émotions que ressentent les élèves, d'apprendre à exprimer et à réguler ses émotions ainsi que de trouver des solutions à certaines situations et d'améliorer le climat de classe. Les enseignantes mettent en avant des raisons différentes afin de montrer l'importance qu'elles accordent au fait de prendre en compte les émotions de leurs élèves. La notion qui transparait dans les partages des enseignantes est celle du bien-être. Louise mentionne un lien entre la prise en compte des émotions des élèves et l'apprentissage, tandis qu'Anna mentionne un lien entre les interactions sociales. Louise et Anna évoquent des éléments liés aux chercheurs Tornare et Pons, cités par Petiot et Visioli (2022), qui expliquent que prendre en compte les émotions des élèves parait nécessaire afin de favoriser les interactions et l'apprentissage.

3.3.3 À quel moment prendre en compte les émotions des élèves ?

Anna, Louise, Marie, Sofia et Zoé affirment que les émotions occupent une place importante dans la classe et qu'elles offrent la possibilité aux élèves de venir parler de leurs émotions lorsqu'ils en ont besoin. Deux enseignantes, Sofia et Zoé, mettent une importance particulière à accueillir les émotions des élèves au moment où elles surviennent. En plus de la disponibilité des enseignantes à accueillir les émotions de leurs élèves. Marie, Anna, Sofia et Zoé proposent des activités en lien avec les émotions dans leurs moments rituels d'accueil ou de regroupement. Ces temps de rituel permettent aux élèves de prendre la parole s'ils veulent s'exprimer sur leurs émotions ou d'y réfléchir. Louise met également un tableau des émotions sur lequel les élèves peuvent venir se positionner et se rend disponible si un élève veut partager ses émotions. Elle ajoute que si l'expression des émotions d'un élève ou de plusieurs élèves n'est pas urgente, il est possible qu'elle reporte ce temps d'expression en fin de matinée pour ne pas péjorer les objectifs d'apprentissage. Toutes les enseignantes privilégient des moments afin que les élèves puissent exprimer leurs émotions. Sofia et Zoé interviennent dès que l'émotion apparait chez leurs élèves, alors que, parfois, Louise diffère le moment entre l'apparition de l'émotion et son expression. Anna et Marie ne précisent pas leurs préférences. Louise est la seule enseignante interrogée qui enseigne uniquement en 3^{e}-4^{e}, l'âge des élèves pourrait exercer une influence sur la manière dont les enseignants prennent en compte les émotions de leurs élèves.

En résumé, les enseignantes prennent en compte les émotions de leurs élèves durant leur enseignement lorsque les élèves en ont le besoin. Les enseignantes donnent chacune des raisons de prendre en compte les émotions des élèves, notamment pour favoriser les apprentissages, le bien-être et le développement de certaines composantes des compétences émotionnelles.

3.4 Pourquoi accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles ?

3.4.1 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et le bien-être

Les enseignantes s'accordent : il est important que les élèves puissent exprimer leurs émotions et soient accompagnés dans l'apprentissage de la gestion de leurs émotions. Anna pense que le fait de fréquemment thématiser les émotions avec les élèves apporte de l'apaisement. Pour Anna, il est important de reconnaître ce que l'enfant ressent, afin de lui permettre de passer à autre chose. Zoé explique que travailler sur les émotions est essentiel pour le bien-être de ses élèves. Elle ajoute que reconnaitre ses émotions permet de les accepter plus facilement. Elle partage ses observations : « […] rien que pouvoir dire « là, je me sens comme le monstre de la tristesse », ça élimine une partie de l'émotion […] ». Zoé constate que « Des fois, juste de pouvoir le dire, de reconnaître l'émotion, de mettre un mot dessus, ça leur permet de vraiment passer à autre chose ». Parler avec les élèves de leurs émotions permet de désamorcer les émotions lorsqu'un événement fortement lié aux émotions survient. Marie invite ses élèves à s'exprimer sur leurs émotions à l'arrivée à l'école afin de laisser une partie de leur fardeau au vestiaire. Elle constate que le fait d'en parler aide les élèves à aller mieux. Pour elle, l'enfant doit sentir qu'il est pris en considération par l'adulte. Pour Sofia, il est important de développer ses compétences de régulation émotionnelle afin de pouvoir vivre ensemble et favoriser le bien-être de chacun. Sofia ajoute qu'il est nécessaire de travailler sur les émotions étant donné qu'elles font partie de chacun d'entre nous et permettent la construction personnelle. Louise approfondit sa réflexion sur l'importance de développer des compétences émotionnelles chez ses élèves : « […] on est dans une société où tout va plus vite, il faut être de plus en plus performant, il faut être dans la réussite, on est beaucoup dans la comparaison […] ». Elle explique que tous ces éléments procurent de nombreuses émotions à ses élèves : « Ils le sentent, ils le voient, ils le vivent » et ajoute que la pression des évaluations scolaires devient présente. Elle explique que « […] de pouvoir parler de ses émotions, de les nommer, de dire que c'est normal de ressentir cela […] » est sain et permet aux élèves de grandir, de comprendre ce qui se passe en eux, de prendre confiance en eux et de faire confiance au monde qui les entoure. Cette enseignante est dans la même perspective que Beaumont et Garcia (2020) qui pensent que l'école doit favoriser l'adaptation des élèves à la complexité du monde actuel. Elle envisage également les émotions de manière proche de Visioli, Petiot et Chestakova qui indiquent que les émotions peuvent être perçues comme un levier qui permet d'accéder au monde. Toutes les enseignantes montrent l'importance d'exprimer et de travailler sur les émotions en donnant plusieurs raisons telles que le bien-être, notamment par l'apaisement et l'adaptation au monde ainsi que la construction de soi. Lamboy et al. (2022) confirment que développer ses compétences émotionnelles maintient le bien-être. Durlak et al., 2011 ; Ruiz-Aranda et al., 2012a ; 2012b cités par Kotsou et al., 2022 soutiennent l'existence de liens entre les compétences émotionnelles, le bien-être et les comportements plaisants envers soi-même. En expliquant la nécessité de travailler sur les émotions avec leurs élèves, les enseignantes mettent en avant quatre des composantes avancées par Mikolajczak (2020) et Lamboy (2021). Ces chercheuses expliquent l'existence de composantes contenues dans les compétences émotionnelles dont la compréhension, l'identification, l'expression et la régulation des émotions.

3.4.2 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et l'atmosphère de la classe

Les enseignantes expliquent que parler et travailler sur les émotions est lié au climat de la classe. Louise et Marie expliquent que prendre en compte les émotions de ses élèves a un lien avec l'atmosphère de la classe. Pour Zoé, travailler sur les émotions des élèves permet de réguler et d'améliorer le climat de la classe. Elle explique « […] qu'ils apprennent à gérer, le fait d'en parler, […] qu'ils apprennent à gérer, ça facilite vraiment la vie de la classe. ». Elle ajoute que si les situations émotionnelles ne sont pas régulées, elles peuvent perturber le climat de la classe, notamment par le fait que les émotions des jeunes élèves sont assez vives et prennent vite le dessus. Anna et Sofia pensent que l'atmosphère et la gestion de classe sont plus sereines lorsque les émotions des élèves sont exprimées et que l'enseignante les accueille. Sofia ajoute que travailler sur les émotions est bénéfique pour la vie de la classe. L'expérience des enseignantes soutient les propos de Jaeger (2003) et de Lecce et al. (2011), qui affirment que travailler sur les compétences émotionnelles des élèves favorise un meilleur climat de classe. Zoé relève que le climat de classe peut être péjoré par des élèves qui ne parviennent pas à gérer leurs émotions. Elle avance que certains élèves peuvent agir sans prendre en compte autre chose que leurs émotions. Siegel et Bryson (2016) cités par Lamboy (2021) expliquent que si nous ne régulons pas nos émotions, notamment leur intensité, nous pouvons être envahis par elles. Raveaud (2011), cité par Petiot et Visioli (2022), explique que travailler sur les compétences émotionnelles des élèves permet un climat de classe qui favorise les interactions ainsi que les apprentissages.

3.4.3 Les liens entre les compétences émotionnelles des élèves et leurs apprentissages

Plusieurs enseignantes évoquent un fort lien entre les émotions, la gestion des émotions et les apprentissages, seule Zoé n'évoque pas ce lien. Louise explique que ses élèves ont besoin de se sentir écoutés afin de pouvoir travailler. Marie pense que si ses élèves ne sont pas sereins, s'ils sont perturbés, en colère ou barbouillés, ils ne peuvent pas bien apprendre. Elle précise : « Il va apprendre des choses par cœur, mais il ne va pas intérioriser, puis il n'aura pas de plaisir. ». Sofia constate que les élèves qui ne se sentent pas bien rencontrent des difficultés à entrer dans les apprentissages. Anna avance une idée de co-construction entre les émotions et les apprentissages cognitifs tout en ajoutant que les émotions peuvent bloquer les apprentissages si elles ne sont pas posées. Pour Louise, les émotions permettent d'apprendre. Elle explique : « […] il faut déconstruire ce qu'on a appris, en tout cas partiellement, pour reconstruire par-dessus. Et si on le fait avec des émotions, on sait qu'on le retient beaucoup mieux ». Elle ajoute que les émotions peuvent servir de moteur pour l'apprentissage. Louise nuance ce propos en expliquant que les émotions peuvent également être des parasites pour les apprentissages. Elle complète en expliquant que si ses élèves ont des émotions négatives en classe, il est nécessaire qu'elles deviennent plus neutres afin d'être prêts à apprendre. Les enseignantes partagent le constat de l'existence d'un lien entre les émotions des élèves et leurs apprentissages. Elles expliquent que, parfois, les émotions impactent négativement l'apprentissage. Visioli souligne également ce lien entre les difficultés d'apprentissage et les résistances émotionnelles (2022). Anna et Louise mettent en avant le fait que les émotions peuvent favoriser l'apprentissage. Louise affirme que les émotions permettent d'apprendre. Petiot et Visioli (2022) expliquent que les émotions sont liées aux apprentissages et jouent un rôle important. Pekrun (2014), cité par Espinosa (2020), explique que les émotions contribuent à l'apprentissage. Terré et al., cités par Petiot et Visioli (2022), avancent que les savoirs se construisent durant des moments émotionnellement élevés. La perspective de mettre à contribution les émotions des élèves afin de favoriser l'apprentissage mise en avant par Louise et Anna s'associe à une des composantes des compétences émotionnelles d'utilisation des émotions selon Mikolajczak (2020).

Les liens entre le développement des compétences émotionnelles et le futur des élèves. Kotsou et al., 2022 citent Durlak et al., 2011 ; Ruiz-Aranda et al., 2012a ; 2012b, afin de relever que ces compétences améliorent le bien-être, les comportements agréables envers soi et autrui ainsi que les performances scolaires.

Pour conclure, les compétences émotionnelles transparaissent dans le contexte scolaire, plus précisément dans les classes des enseignantes qui ont participé aux entretiens. Les raisons qui mettent en avant la nécessité de développer les compétences émotionnelles sont nombreuses et diverses. Selon des données relevées par les enseignants et les travaux de recherche, développer les compétences émotionnelles constituerait un enjeu qui aurait un lien avec différents domaines. Les principales raisons évoquées sont que les compétences émotionnelles des élèves sont liées au bien-être, au climat de classe et aux apprentissages.

3.5 Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles

3.5.1 Développer ces compétences avec des objectifs d'apprentissage

Tableau 4 : Les objectifs d'apprentissage mentionnés par les enseignantes

Objectifs d'apprentissage relevés durant l'entretien				
Anna	Zoé	Marie	Sofia	Louise
Se recentrer sur soi Exprimer ses émotions lors d'un moment émotionnellement fort Exprimer ses émotions sans se faire de mal ou faire du mal à autrui Gérer ses émotions (compétences)	Connaître les bons et les mauvais comportements Reconnaître une émotion Nommer ses émotions Mimer une émotion Désamorcer une émotion Réguler le climat de classe	Se sentir bien et écouté en classe Avoir le droit d'avoir et de parler de ses émotions Mettre des mots sur ses émotions	Être attentif lorsqu'on parle d'émotions Parler des émotions Mimer une émotion	Exprimer ses émotions Réguler ses émotions à l'aide d'objets

Les enseignantes ont différents objectifs lorsqu'elles travaillent les émotions avec les élèves. Les enseignantes ne citent pas tous les objectifs lorsque nous abordons le fait de travailler sur les émotions. Elles ajoutent des objectifs lors des discussions concernant des activités spécifiques. Les objectifs relevés par les enseignantes sont en lien avec certaines composantes faisant partie des compétences émotionnelles décrites par Lamboy (2021) et

Mikolajczak (2020) : la compréhension, l'identification, l'expression, la régulation des émotions.

3.5.2 Développer ces compétences avec des ressources

Tableau 5 : Les ressources utilisées par les enseignantes en classe

Les ressources utilisées par les enseignantes en classe				
Anna	Zoé	Marie	Sofia	Louise
La couleur des émotions d'Anna Llenas (livre) *Les émotions de Gaston* d'Aurélie Chien Chow Chine (Livres) Cartes avec les dessins des monstres des émotions Bougie (notre petite flamme) Les règles de vie de la classe (affiche)	*La couleur des émotions* d'Anna Llenas (livre) Vice-Versa par Peter Docter et Ronnie Del Carmen (film) Peluches des monstres des émotions Roue des émotions Caisse : images, photos, modelage, courtes pièces de théâtre Kit de retour au calme (bloc-notes, stylo, bouteilles vides) Atelier : associer une émotion et une couleur Mimes	*La couleur des émotions* d'Anna Llenas (livre) *Les émotions de Gaston* d'Aurélie Chien Chow Chine (livres) Objets présents dans la classe, notamment les peluches Coin calme	*La couleur des émotions* d'Anna Llenas (livre) *Les émotions de Gaston* d'Aurélie Chien Chow Chine (livres) Les petits philosophes (affiches et livres) Mimes	*La couleur des émotions* d'Anna Llenas (livre) Tableau des émotions Caisse anti-stress . balles anti-stress, images, pamirs, sablier, animaux en plastique, mandala, bandes élastiques

Les enseignantes disposent de ressources pour travailler autour des émotions. Toutes les enseignantes emploient un livre intitulé La couleur des émotions écrit par Anna Llenas. Cet ouvrage permet de travailler sur les émotions que les élèves ressentent. Il apprend à nommer certaines émotions. Il aide et accompagne les élèves à identifier et à exprimer ce qu'ils ressentent. Zoé, Sofia, Anna et Marie l'utilisent pour apprendre aux élèves à identifier des émotions et pour exprimer leurs émotions. Zoé mentionne l'utilisation d'une roue des émotions

et de peluches en lien avec ce livre. Louise a utilisé ce livre pour introduire sa caisse anti-stress. Le livre Les émotions de Gaston d'Aurélie Chien Chow Chine a été sélectionné par Sofia, Marie et Anna. Sofia est la seule enseignante qui explique son choix par l'accessibilité des histoires. Elle ajoute : « […] ça leur parle, c'est des petites histoires, […] Parce que c'est Gaston, c'est une petite licorne. Le personnage principal est sympa. Et puis, il peut s'identifier, Les enfants, c'est sympa. […] Après, il y a un petit exercice de respiration, par exemple, pour certains, de relaxation. ». Sofia explique qu'elle réalise les exercices de respiration lorsqu'elle lit ces histoires. Elle ajoute également des exercices de respiration durant d'autres interventions. Anna utilise tous les jours les pages d'un livre de cette collection qui illustrent la météo du cœur (arc-en-ciel, soleil, soleil avec des nuages, nuages, pluie, orage). Elle explique que cet outil fonctionne bien avec ses élèves et qu'il leur permet de verbaliser. Zoé travaille sur les émotions en suivant une procédure : « En général, j'arrive avec une des petites peluches. Je dis, aujourd'hui, on va découvrir ce petit monstre-là. Déjà, avec la couleur, il vous fait penser à quoi ? Quelle tête il fait ? À votre avis, comment il se sent, ce petit monstre ? Et puis, une fois qu'il y a eu la réponse attendue qui ressort, on en discute. En général, je leur demande, vous, par exemple, si c'est la tristesse, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous rend triste ? Quand est-ce que vous vous sentez triste ? Comme ça, on prend un peu des exemples. Après, on va voir les petites cartes. Il y a un émoji qui pleure. Il y a un enfant qui pleure. […]. Pour que ça soit un peu varié. Et puis après, on fait des espèces de petits théâtres où je leur donne une situation. Je leur dis, par exemple, maintenant, Jules va se faire piquer son ballon de foot par un autre et il doit vraiment se mettre en cause. Comme un petit théâtre, jouer la scène, jouer la tristesse. » Pour Sofia, lire des histoires qui parlent d'un personnage qui a des émotions permet de se dire que nous pouvons vivre des émotions et que c'est naturel d'en avoir. Elle ajoute « Pouvoir les exprimer, les gérer, les reconnaître. » afin d'expliquer les apprentissages qui peuvent être développés avec ces histoires. Pour elle, la meilleure ressource matérielle pour travailler sur les émotions est le livre. Les autres enseignantes ne mentionnent pas leurs ressources favorites. Plusieurs enseignantes proposent d'utiliser des objets que les élèves peuvent manipuler. Louise met en place un tableau des émotions sur lequel chaque élève peut venir positionner son prénom en fonction de l'émotion ressentie. Il permet à ses élèves de venir déposer leurs émotions lorsqu'ils en ont besoin. Elle ajoute que cet outil permet aux élèves d'exprimer leurs émotions et de se sentir écoutés. Marie utilise les objets de la classe comme intermédiaire pour parler des émotions qu'un élève ressent. Sofia s'appuie sur des affiches en lien avec les émotions afin de travailler sur les émotions. Les élèves de la classe d'Anna ont à leur disposition des peluches (les monstres des émotions). Chaque jour, un élève peut prendre une ou deux cartes avec les émotions et les afficher durant le rituel d'accueil. Au fur et à mesure de la journée, ils peuvent changer les cartes en fonction de leurs ressentis. Deux enseignantes, Louise et Zoé, ont mis différents matériels en lien avec les émotions à la disposition de leurs élèves. Zoé a mis en place une caisse avec différents éléments, un kit de retour au calme et un atelier. Louise a créé une caisse anti-stress. Elles ne parviennent pas à mesurer si les éléments mis en place fonctionnent réellement pour leurs élèves. Cependant, elles constatent que les élèves utilisent le matériel mis à disposition et pensent que cela répond à un besoin. Louise précise : « […] tester cette caisse pendant 6 semaines et puis d'évaluer les enfants, de pratiquer une auto-évaluation des enfants, puis moi, une évaluation des élèves par moi-même. ». Pour elle, le plus important n'est pas que la caisse fonctionne. Elle ajoute : « Ce qui est intéressant, c'est d'avoir pu mettre quelque chose en place qui, potentiellement, peut aider certains d'entre eux. ». Elle explique avoir voulu mettre en place un système qui permet à ses élèves « […] de gérer eux-mêmes leurs émotions […] ». Louise revient sur certains objets contenus dans sa caisse anti-stress. Elle pense tout de même que certains objets permettent aux élèves d'oublier leur stress en déplaçant leur attention sur autre chose. Chacune des enseignantes possède des ressources. Elles partagent leur manière d'employer ces objets afin de développer certaines compétences émotionnelles de leurs élèves. Sofia utilise des affiches afin d'apprendre à connaitre certaines émotions. Anna, Louise et Marie proposent une utilisation des objets qui permet aux élèves d'apprendre à connaître, identifier et exprimer leurs émotions à l'aide d'images. Louise travaille

également sur la régulation des émotions, tout comme Zoé. Les ressources matérielles utilisées permettent de travailler sur les émotions. La plupart de ces outils fonctionnent avec l'intervention de l'enseignante qui utilise l'objet comme point de départ pour mener les élèves à des discussions en lien avec leur propre vécu. Les enseignantes utilisent toutes des ressources afin de travailler sur le développement des compétences émotionnelles chez leurs élèves. Elles mettent toutes en avant un travail autour de l'apprentissage de ce que sont les émotions et de l'expression de celles que nous ressentons. Selon Gentaz (2021), la labellisation des émotions est une pratique qui favorise les compétences émotionnelles. Par conséquent, les propos de ce chercheur confirment que les enseignantes mettent en place des activités qui permettent aux élèves de favoriser le développement de leurs compétences émotionnelles. Les enseignantes travaillent toutes sur la connaissance et l'expression des émotions. Elles travaillent ces compétences, notamment avec le livre « *La couleur des émotions* » qui emploie un vocabulaire spécifique aux émotions. Wyss et al. (2023), inspirés par Hare (2021) et Richard et al. (2019), expliquent qu'il faut travailler sur le vocabulaire afin de pouvoir exprimer ses émotions. Ils ajoutent que cet apprentissage peut être favorisé par le théâtre, activité que Zoé met en place dans sa classe. Sofia le fait également sous forme de mimes. Anna effectue une activité semblable à ce que proposent Wyss et al. (2023), inspirés par Hare (2021) et Richard et al. (2019), afin de développer les compétences émotionnelles chez les élèves. Afin de s'entrainer à identifier ses propres émotions, ils recommandent d'effectuer la « météo intérieure », en tournant l'attention vers soi et en réfléchissant à la manière dont on se sent. Anna utilise le livre « les émotions de Gaston » pour réaliser cette activité. Zoé travaille sur la compréhension des émotions avec des cartes qui représentent plusieurs personnages, réels ou fictifs, qui expriment une émotion. Les élèves doivent associer les cartes à l'émotion correspondante. Wyss et al. (2023), inspirés par Hare (2021) et Richard et al. (2019), mettent également en avant l'idée d'associer des images à une émotion. Cependant, les chercheurs proposent une activité un peu différente de celle que Zoé met en place. Ils présentent une activité qui consiste à associer des images de personnes présentant des expressions faciales marquées à une histoire racontée. Sofia indique réaliser des exercices de respiration proposés par la collection de livres « *Les émotions de Gaston* ». Elle travaille également sur d'autres exercices de respiration (inspirer, retenir, expirer). Wyss et al. (2023), inspirés par Hare (2021) et Richard et al. (2019), soutiennent que réaliser des exercices qui se focalisent sur le corps, notamment la respiration ou les tensions musculaires, peut améliorer les compétences de régulation de ses émotions. Ces chercheurs recommandent également l'emploi d'une roue des émotions (roue contenant des émotions telles que la joie, la colère, la peur, le dégoût et la honte) qui lie une émotion à un besoin (sécurité, respect, écoute, compréhension) afin d'apprendre à utiliser ses émotions. Zoé utilise une roue des émotions mais n'a pas précisé la lier aux besoins qui en découlent.

Pour conclure, les enseignantes emploient de nombreuses ressources qui leur permettent de travailler sur le développement des compétences émotionnelles de leurs élèves. Chaque enseignante propose des outils qui lui permettent de mettre en avant les émotions en travaillant sur une ou plusieurs compétences émotionnelles. Les activités que les enseignantes proposent sont en lien direct avec ce que proposent les données scientifiques. De nombreuses ressources semblent être employées comme des outils qui permettent la discussion avec les élèves et fonctionnent avec l'intervention de l'enseignante.

3.5.3 Développer des compétences émotionnelles par des discussions

Toutes les enseignantes expliquent utiliser la discussion afin d'apprendre aux élèves à identifier, exprimer et réguler leurs émotions. Ces interventions peuvent être réalisées de manière planifiée ou de manière spontanée. Les interventions spontanées surviennent à la

suite d'une situation qui déclenche une émotion chez un ou plusieurs de leurs élèves et qui nécessite l'intervention d'une enseignante.

a. Les discussions planifiées

Toutes les enseignantes expliquent préparer des discussions afin de travailler sur les émotions avec les élèves. Durant ces temps de paroles, les élèves travaillent sur différentes composantes des compétences émotionnelles. Marie fonctionne avec un rituel d'accueil qui intègre les émotions pendant les premiers mois de la scolarité. Elle travaille sur la connaissance des différentes émotions afin de pouvoir en parler. Durant ce temps. Les élèves peuvent exprimer leurs émotions du jour. Zoé explique réaliser un travail similaire concernant la connaissance et l'expression des émotions des élèves. Louise met en place (lorsqu'elle engeigne l'EGS) le conseil de coopération qui permet de prendre un temps pour discuter des situations en lien avec les émotions des élèves. Durant ce temps, les élèves expriment leurs émotions, négatives et positives, de manière adaptée. Sofia explique engager des discussions planifiées tout au long de l'année afin d'apprendre à connaitre ce que sont les émotions et à réfléchir sur ce qui peut nous procurer l'émotion travaillée. Sofia parle également d'apprendre à exprimer ses émotions violentes sans taper sur un camarade. Toutes les enseignantes sont en accord : parler des émotions avec leurs élèves est essentiel. Plusieurs chercheurs, dont Brownell et al. (2013), Izard et al. (2008) et Kahle et al. (2017), cités par Richard, Gay et Gentaz (2021), expliquent que les discussions qui traitent des émotions entre les élèves et les enseignants sont très importantes. Elles favorisent la compréhension des émotions, la conduite prosociale et une maitrise des réactions impulsives dans les situations émotionnelles pour les jeunes élèves.

b. Les discussions spontanées

Les enseignantes ont souvent recours à des discussions non planifiées, en fonction du contexte et des situations que rencontrent les élèves. Marie peut utiliser un objet dans la classe, choisi par l'élève, pour engager une discussion en lien avec l'objet choisi et apprendre à parler de ses émotions. Elle les questionne sur leur choix d'objet, par exemple, sur sa couleur ou sa matière, et essaie d'apercevoir, dans le regard de ses élèves, si ce qu'elle dit correspond ou ne correspond pas au ressenti de l'élève. Marie demande, parfois, à ses élèves comment ils se sentent dans leur cœur lorsqu'ils arrivent à l'école. En partant de cette question, ils peuvent s'exprimer sur leurs émotions. Pour Zoé, il est important de prendre un temps pour parler des émotions des élèves au moment où ils en ont. Zoé engage une discussion avec les élèves dès qu'un événement en lien avec les émotions de ses élèves se produit. Zoé questionne, invite ses élèves à discuter et à exprimer leurs émotions lorsqu'elle observe qu'ils prennent une peluche représentant un monstre des émotions durant les moments de jeu libre. Elle ajoute que le fait qu'elle reconnaisse l'émotion de ses élèves leur permet de les apaiser. Zoé constate que les discussions spontanées exercent une influence sur les élèves, lors d'un conflit, ils parviennent à trouver un compromis. Elle constate que ses élèves viennent spontanément lui parler de leurs émotions, surtout quand cela a été travaillé. Anna explique qu'elle parle d'émotions lors d'événements particuliers. Elle donne un exemple pour illustrer une discussion spontanée qu'elle a eue avec une élève. Dans cette discussion, elle a invité l'élève à exprimer ce qu'elle ressentait, à réguler ses émotions afin de les apaiser et à être prête pour entrer dans la classe. Pour Anna, le fait de parler et de reconnaitre les émotions de ses élèves permet l'apaisement. Durant ces moments de discussion, Anna questionne ses élèves afin de les accompagner dans l'expression. Elle ajoute également des questions qui permettent à l'élève de réfléchir aux comportements qu'il a, à sa manière d'exprimer ses émotions et aux autres possibilités de le faire sans générer de conflits ou blesser ses camarades. Sofia explique que les discussions spontanées ont souvent lieu suite à des

situations conflictuelles entre les élèves. Durant ces moments, elle prend le temps de demander à l'élève d'exprimer ses émotions et de travailler sur la façon dont on peut exprimer ses émotions sans blesser ses camarades. Sofia ouvre également une discussion lorsqu'elle remarque qu'un de ses élèves ne semble pas aller bien. Afin d'entrer en communication avec l'élève, elle le questionne par rapport à ce qu'elle observe. Louise entre dans des discussions spontanées en lien avec les émotions de ses élèves lorsqu'ils le demandent. Ces discussions sont en lien avec des situations vécues par ses élèves. Dans les dialogues spontanés, Marie mentionne aborder les émotions que ressentent leurs élèves, Louise ajoute les événements qui les ont déclenchées. Anna, Sofia et Zoé incluent les émotions des élèves en lien avec une situation et certaines conséquences de leurs émotions. Anna, Sofia et Zoé mentionnent mettre en place des discussions conformément à ce que Dunn (2006) cité par Richard, Gay et Gentaz (2021) préconise. En effet, ces chercheurs expliquent que les dialogues sur les émotions devraient prendre en compte les différentes émotions, les causes ainsi que les conséquences des états émotionnels.

3.5.4 Les compétences des enseignantes qui permettent de développer des compétences émotionnelles chez leurs élèves

Afin d'aborder, de travailler ou d'accompagner un élève dans ses états émotionnels, les enseignantes ont développé des compétences qui leur permettent d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences émotionnelles. Pour aider un élève à réguler ses émotions négatives, Anna utilise majoritairement le tactile, que ce soit en posant sa main sur le dos d'un élève ou en accompagnant celle de l'élève. Ces gestes donnent confiance et apaisent ses élèves. Zoé met en avant avoir trouvé un équilibre : elle a appris à rester neutre tout en restant rassurante, à être à l'écoute sans trop développer non plus. Selon ses expériences, il ne faut pas trop entrer dans l'émotion de l'élève au risque de compliquer la situation. Marie rejoint Zoé sur l'idée de ne pas trop s'installer dans l'émotion de l'élève et propose de le guider pour aller de l'avant avec des phrases telles que « On a mis des choses en place pour que ça se passe mieux. Maintenant, es-tu d'accord ? On peut y aller ? Tu te sens suffisamment en confiance ? ». Marie écoute et rassure ses élèves lorsqu'ils parlent de leurs émotions afin de garantir un sentiment de sécurité et de bien-être émotionnel. Elle apprend à ses élèves à gérer certaines situations en lien avec les émotions entre eux. Elle les conseille sur les questions qu'ils peuvent poser à leurs camarades. Elle leur propose de demander des explications sur ce qui s'est passé ou sur pourquoi l'élève a réagi comme cela, tout en restant disponible dans le cas où les élèves ne parviendraient pas à régler la situation. Zoé ajoute qu'elle travaille les émotions en veillant à dispenser un enseignement explicite. Marie a développé, avec l'expérience, une meilleure identification des émotions de ses élèves en étant attentive à leur regard, leurs yeux, leurs comportements et leurs postures corporelles. Elle utilise également des objets de la classe pour entrer en discussion avec ses élèves. Marie explique l'importance de se mettre à la hauteur d'un élève afin qu'il se sente entendu et non jugé. Elle évoque l'importance d'une posture qui permet l'écoute réelle. Elle ajoute que reformuler ce que l'élève a dit sans ajouter de mots supplémentaires lui permet de continuer à s'exprimer. Elle essaie de parler pour l'élève sans interpréter, en posant des questions sans être intrusive. Elle explique que trouver cet équilibre est très délicat. Écouter de manière active permet également d'accompagner des élèves dans ce travail émotionnel. Selon Anna, connaître ses élèves permet de mieux réagir et de s'adapter à leurs besoins afin de permettre le confort émotionnel et les apprentissages. Anna explique que pour accompagner un élève dans l'apprentissage de la gestion de ses émotions en classe, elle a souvent été confrontée à de nombreux essais-erreurs-ajustements, car chaque élève est différent, que ce soit dans ses besoins ou dans ses réactions. Elle a également développé une stratégie lorsqu'un élève n'est pas adapté émotionnellement ou n'a pas acquis les codes sociaux nécessaires à la vie de classe : elle le verbalise. Si d'autres élèves sont concernés, elle peut expliquer que lorsque cet élève agit ainsi, on doit faire preuve de compréhension. Elle sait également comment

aborder la discussion avec les parents d'élèves afin de partager des astuces, ce qui lui a déjà été d'une grande utilité. Louise explique que son accompagnement est devenu naturel. Elle ajoute qu'elle encourage souvent les élèves à utiliser le matériel mis à disposition dans la caisse anti-stress. Sofia met en avant l'importance de garder son calme et de reconnaitre ses limites d'action. Chacune des enseignantes a développé des compétences afin de favoriser le développement des compétences émotionnelles de ses élèves. Pour favoriser la compréhension et l'identification des émotions, Zoé explique dispenser un enseignement le plus explicite possible. Ce qui rejoint Richard et al. (2021), cités par Richard, Gay et Gentaz (2021), qui expliquent que l'enseignant·e peut expliciter des stratégies d'identification ainsi que de compréhension des émotions. Marie évoque l'importance d'une posture qui permet l'écoute réelle tout comme Espinosa (2020).

Les enseignantes mettent en place diverses ressources. Les objectifs présentés sont en lien avec les activités présentées ci-dessous par les enseignantes. Les discussions entre élèves et entre élèves et enseignantes sont privilégiées lors d'activités visant à travailler sur le développement des compétences émotionnelles, par toutes les enseignantes. Les relations entre les camarades participent également à la réalisation des activités effectuées en plénum. Le chercheur Rimé (2005) cité par Cuisinier (2016) explique que la parole, les relations entre enfants et adultes ainsi qu'entre pairs favorisent le développement de la compétence de régulation émotionnelle. Toutes les enseignantes expliquent travailler régulièrement sur les émotions. C'est le cas plus spécifiquement pour Zoé, Anna et Marie qui mentionnent effectuer une activité en lien avec les émotions dans leur rituel quotidien. Selon Petiot et Visioli (2022) cités par Theurel et Gentaz (2015), effectuer fréquemment des activités liées à l'identification, la compréhension et la régulation des émotions augmente les compétences émotionnelles des élèves.

3.6 L'accompagnement par les enseignantes dans la gestion des émotions des élèves

Les enseignantes accompagnent les élèves dans le développement de la gestion de leurs émotions. Les enseignantes qui ont participé à ce travail partagent leurs expériences.

3.6.1 Le rôle des enseignantes dans l'apprentissage de la gestion des émotions

Toutes les enseignantes pensent jouer un rôle dans l'apprentissage de la gestion des émotions de leurs élèves. Louise mentionne uniquement que ses émotions peuvent exercer une influence sur l'atmosphère de la classe. Marie explique être bienveillante et mettre en place un cadre sécurisant en classe. Elle explique : « Les enfants savent qu'il ne peut rien leur arriver. Physiquement, tu peux te cogner. Mais émotionnellement, s'il y a quelque chose qui se passe, ils peuvent venir vers l'enseignante. C'est ça, être rassurant, être à l'écoute. ». Zoé rejoint Marie pour expliquer qu'offrir un espace sûr dans lequel les élèves se sentent libres d'exprimer leurs émotions, de les assumer et de savoir qu'ils peuvent être accompagnés par l'enseignante pour trouver des solutions qui favorisent la gestion de leurs émotions. Anna évoque également l'idée d'apporter un cadre émotionnel stable et bienveillant. Elle explique qu'elle peut offrir aux élèves un exemple et ajoute : « […] chacun prend ce qu'il peut en prendre là, ici et maintenant. ». Sofia pense que pour accompagner les élèves dans la gestion de leurs émotions, il faut montrer qu'on est calme, savoir se montrer ferme parfois et verbaliser ses propres émotions si on le juge nécessaire. Les enseignantes, excepté Louise, évoquent les actions et les compétences qui leur paraissent être les plus propices à l'accompagnement de leurs élèves vers la gestion de leurs émotions. Marie, Zoé, Louise et Anna mentionnent l'importance d'offrir un cadre sécurisant à leurs élèves. Leurs pensées sont liées à celles de Masson (2019) qui explique que faire évoluer les élèves dans un cadre sécurisant favorise les compétences psychosociales, dont font partie les compétences émotionnelles. Sofia et Anna

semblent mettre en avant l'enseignante comme modèle. Malsert et Gentaz (2023) ainsi que Petiot et Visioli (2022) mettent en évidence que les enseignants jouent un rôle de modèle auprès de leurs élèves en classe. Marie et Zoé font référence à être l'adulte de référence. Elles mettent en avant que les élèves s'approchent d'elles dès qu'ils en ont besoin et qu'elles les accompagnent dans la gestion de leurs émotions. Cette perspective rejoint celle de Malsert et Gentaz (2023) qui expliquent que les enseignants jouent un rôle de régulateurs externes lorsqu'ils soutiennent et aident les élèves. Ils ajoutent que cet accompagnement participe au développement des compétences d'autorégulation des élèves.

3.6.2 L'accompagnement des enseignantes face aux élèves qui ne gèrent pas leurs émotions en classe.

Les enseignantes évoquent avoir rencontré des élèves qui ne géraient pas leurs émotions négatives. Elles estiment qu'il faut être attentif aux besoins émotionnels des élèves, cependant, elles s'accordent et expliquent qu'on ne peut pas laisser les élèves exprimer leurs émotions en blessant les autres. Pour Marie, il est important de reconnaître l'émotion de ses élèves et de leur faire comprendre qu'ils ont le droit de la ressentir mais qu'ils ne peuvent pas l'exprimer de manière inadaptée (par exemple faire des crises de colère). Sofia et Zoé expliquent également à leurs élèves que l'on peut être énervé mais qu'il est nécessaire de l'exprimer de manière acceptable. Anna explique à ses élèves qu'on a le droit d'être en colère mais qu'on ne peut pas blesser les autres. Louise explique que lorsqu'un élève ne gère pas ses émotions et les exprime de manière agressive, il faut, en premier lieu, sécuriser les élèves de la classe. Elle ajoute : « Et puis sinon, c'est écouter l'élève, l'aider à verbaliser ce qu'il ressent, essayer de lui faire prendre du recul par rapport à la situation, comprendre ce qui se passe, essayer de se décentrer parce que quand il vit ses émotions, il est extrêmement centré sur lui-même et puis il ne peut pas analyser ce qu'il y a autour, donc essayer de lui faire comprendre qu'il n'y a pas que lui, qu'il y a des choses, des gens autour et qu'il n'est pas tout seul là-dedans dans cette histoire. ». Lorsqu'un élève démontre de la violence, Zoé se montre très ferme et laisse moins de place à la discussion. Marie explique qu'elle essaie parfois de laisser les élèves discuter par eux-mêmes, cependant, elle intervient tout de suite en cas de violence de la part d'un élève et peut sanctionner l'élève si elle pense que cela est nécessaire. Lorsqu'un élève exprime ses émotions négatives en blessant un camarade, elle lui demande : « […] comment il se sent, comment il pense que l'autre se sent […] ». Anna explique qu'une des règles de vie les plus importantes est le respect et qu'il convient de la respecter. Anna explique que, lorsque la gestion des émotions d'un élève est un problème, non seulement pour la classe mais également pour la famille, il est très bénéfique de travailler en coopération. Louise pense également qu'il peut être bénéfique de travailler avec les parents. Anna ajoute que les enseignantes peuvent recommander aux parents d'élèves de se tourner vers des aides extérieures lorsque des élèves sont émotionnellement très blessés et que cela devient compliqué pour eux. Sofia confie des constats identiques. Anna sollicite parfois l'aide du groupe-classe afin d'accompagner un élève dans le développement de ses compétences de gestion émotionnelle. Elle questionne le groupe-classe afin de mieux comprendre les réactions d'un élève. Elle relate : « Des fois, le groupe peut aussi aider parce qu'ils ont un regard qui est autre que le nôtre, puis ils comprennent peut-être plus le copain ou la copine qui réagirait de cette façon-là. ». Elle complète en expliquant l'importance de verbaliser et de travailler ensemble. Marie a rencontré une élève, pour qui gérer ses émotions était très compliqué. Elle a mis en place une collaboration avec les parents et lui offrait du temps pour exprimer ses émotions. Elle prenait le temps de la rassurer en lui expliquant qu'elle avait sa place à l'école et qu'elle la retrouverait demain. Avec du temps, ce qui a été mis en place a permis à cette élève de s'apaiser un peu. Les enseignantes ont toutes été confrontées à des élèves pour qui la gestion de leurs émotions était compliquée. Marie est la seule enseignante qui explique avoir dispensé un accompagnement à long terme adapté aux besoins d'une de ses élèves. Anna est la seule enseignante à évoquer faire appel aux élèves du groupe-classe. Lorsque

les élèves ne gèrent pas leurs émotions et se comportent de manière inadaptée, Zoé, Anna, Marie et Sofia expliquent qu'il faut réagir de manière ferme, tandis que Louise explique qu'il faut entrer en discussion avec l'élève. Toutes les enseignantes relèvent l'importance de gérer ses émotions et de les exprimer de manière adaptée. Ces enseignantes confirment l'idée d'exprimer ses émotions de manière socialement adaptée comme le souligne Mikolajczak (2020). Selon Lemaire (2021), la régulation émotionnelle concerne la valence, l'intensité, la durée ou encore le mode d'expression. Lorsque les enseignantes expliquent la nécessité d'exprimer ses émotions de manière adaptée, elles travaillent sur le mode d'expression. Réguler ses émotions demande de fournir un effort et d'évaluer l'émotion par rapport à plusieurs critères, notamment si cela est adapté ou inadapté à la situation, selon Lemaire (2021). Par conséquent, lorsque les enseignantes accompagnent un élève dans le développement de la gestion en lui demandant de modifier l'intensité de l'émotion ressentie ou son expression, elles accompagnent leurs élèves dans un apprentissage qui demande un effort et mettent en avant les comportements attendus par le contexte. Gobin (2021) recommande une procédure en plusieurs étapes lorsqu'un enfant ne gère pas ses émotions. Les cinq enseignantes mentionnent la première étape qui consiste à valider et à reconnaître l'émotion de l'élève. Puis le chercheur avance la nécessité de poser ses limites, ce que font Anna, Marie, Sofia et Zoé. Le chercheur ajoute qu'il faut parler des conséquences de ses actes, ce que Sofia fait lorsqu'elle demande à l'élève comment il pense que le camarade qu'il a blessé se sent. Les autres enseignantes n'évoquent pas ce point. La réévaluation de l'événement est proposée par Louise et soutenue par le chercheur.

En somme, les données montrent que les enseignantes possèdent un rôle dans le développement de la gestion émotionnelle de leurs élèves. Les enseignantes n'offrent pas toutes un accompagnement similaire, mais elles s'adaptent aux besoins des élèves et s'appuient sur leurs expériences. Chaque enseignante semble consciente d'occuper un rôle dans le développement de la compétence de régulation émotionnelle des élèves de sa classe.

Conclusion

Pour conclure, les résultats principaux sont relevés et résumés. Ils montrent que les enseignantes confirment la présence des émotions des élèves dans leur classe. Les enseignantes sont attentives aux états émotionnels de leurs élèves, elles accueillent et prennent en compte les émotions des élèves. Elles accordent du temps pour laisser les élèves exprimer leurs émotions quand ils en ont besoin et travaillent sur le développement d'un type d'expression adapté au contexte scolaire. Elles expliquent l'importance de prendre en compte les émotions des élèves pour permettre ou favoriser les apprentissages, le bien-être de chacun ou encore le climat de la classe. Les recherches rejoignent ces constats. Plusieurs d'entre elles mettent en avant l'importance de la relation entre les élèves et les enseignantes pour répondre aux besoins des élèves de leur classe. Elles cherchent à identifier les besoins de leurs élèves afin de favoriser leur bien-être émotionnel. Les enseignantes mettent plusieurs éléments à disposition des élèves en lien avec leurs émotions. Elles travaillent sur les émotions par l'entremise de nombreuses ressources (livres, films, objets) en utilisant le dialogue, de manières planifiées ou spontanées en fonction des besoins de leurs élèves. De plus, elles mettent en avant leur rôle dans l'apprentissage de la gestion des émotions de leurs élèves. Les objectifs de cette recherche sont de décrire et de comprendre les actions entreprises par les enseignantes en lien avec les émotions des élèves. Plus précisément, elle vise une mise en perspective des connaissances ainsi que des actions mises en place par les enseignant·e·s du premier cycle afin de favoriser un apprentissage émotionnel. Les connaissances théoriques permettent d'établir des liens et d'éclaircir la compréhension des actions des enseignantes décrites dans la présentation et l'analyse des résultats. La question de recherche est : Comment les enseignant·e·s au premier cycle accompagnent-ils·elles leurs élèves dans la gestion de leurs émotions en classe ? Les données récoltées permettent d'apporter des pistes de réponse à cette question. Les cinq enseignantes qui ont participé aux entretiens de cette recherche ont partagé l'accompagnement qu'elles offrent à leurs élèves afin de gérer leurs émotions dans la classe. Les enseignantes n'accompagnent pas leurs élèves de manière exactement identique, même si certaines similitudes ont été constatées. Elles démontrent toutes être attentives et bienveillantes dans leur accompagnement tout en guidant les élèves vers une gestion de leurs émotions adaptée et le développement de leurs compétences émotionnelles afin de favoriser l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques. Cependant, lorsque les enseignantes travaillent sur les émotions, elles semblent ne pas forcément faire de distinction entre les différentes composantes des compétences émotionnelles. Si cette séparation des différentes composantes des compétences émotionnelles semble claire dans la littérature scientifique, dans la pratique professionnelle dans le métier d'enseignante, la limite entre ces composantes paraît plus floue. Je me questionne sur l'interdépendance de certaines des composantes des compétences émotionnelles lorsque leur développement est recherché.

Outre les limites de temps et de moyens, d'autres éléments limitent ou compliquent le travail. Le nombre d'enseignantes interrogées étant restreint, il est possible que certaines données soient généralisées et peu représentatives de la diversité des pratiques professionnelles. Les enseignantes ne possèdent pas la même formation en matière d'émotions ni le même contexte de classe. Par conséquent, elles doivent adapter leur accompagnement en fonction des besoins des élèves de leur classe. Il est peu probable d'être en mesure de ressortir une unique manière d'accompagner les élèves dans leur gestion émotionnelle, cependant, une tendance peut tout de même en ressortir. Ce travail s'intéresse également aux réflexions et aux regards

que possèdent les enseignantes sur leurs propres actions, ce travail se retrouve également limité par cet aspect-là. Chaque donnée récoltée ne dépend pas uniquement de la question posée, mais également des fonctionnements et des expériences personnelles. Une question identique peut mener à des réponses très variées, cela enrichit l'analyse tout en la complexifiant.

Effectuer ce travail m'a principalement permis de développer mes compétences en recherche, en analyse, en rédaction et d'établir des liens entre la théorie et la pratique professionnelle. Il m'a permis d'en apprendre davantage sur un sujet qui me questionne et m'intéresse personnellement et professionnellement. Ce travail m'a permis de mettre en lumière différents fonctionnements des enseignantes qui enseignent au premier cycle afin que le mien soit davantage construit et réfléchi. En tant que future enseignante, réaliser ce travail m'a permis de mieux comprendre de quelle manière les élèves expriment leurs émotions en classe et surtout, comment les enseignantes les intègrent dans leur temps d'enseignement. J'ai également eu la chance d'observer et de pouvoir m'intéresser aux possibilités de travailler sur les émotions que les élèves ressentent. Je ressors de cette période d'expérimentation de la réalisation d'une recherche en me sentant davantage encline à favoriser la gestion des émotions des élèves d'une classe. Ce travail m'a permis de prendre connaissance de nombreuses ressources et de leurs possibilités d'utilisation en classe afin de favoriser le bien-être, les apprentissages et le développement de chaque élève. Je mentionne également qu'il m'a permis de faire des rencontres enrichissantes, d'avoir des discussions ainsi que des réflexions intéressantes et de cultiver ma curiosité intellectuelle.

Ce travail apporte certaines réponses à mes questions de départ. Désormais, de nombreuses nouvelles questions émergent. Je me questionne sur les ressources les plus adéquates pour favoriser la gestion des émotions des élèves. Je me demande également comment évoluent les compétences de gestion émotionnelle des élèves en fonction de leur développement et/ou des apprentissages. Enfin, un lien fort entre les composantes des compétences émotionnelles a été évoqué précédemment, par conséquent, il ouvre un questionnement sur l'acquisition différenciée ou simultanée des ou de certaines compétences émotionnelles chez les élèves. Par ce questionnement, il en découle la nécessité de travailler les compétences émotionnelles ensemble, séparément ou encore si certaines devraient être travaillées ensemble et d'autres séparément.

Références bibliographiques

Amez-Droz, M. (2025). *Cours 5 : Enfant, élève, adolescent* [PowerPoint non publié]. Haute école pédagogique BEJUNE.

Audrin, C. (2020). Édito – Les émotions : l'avenir de la formation enseignante ? Recherches en éducation, (41), pp. 2-4. Édito – Les émotions : l'avenir de la formation enseignante ?

Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation.* Revue des sciences de l'éducation, 38 (1), 23-45. erudit.org/en/journals/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar.pdf#page=3.82

Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio-émotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation, 41, pp. 59-73.* https://doi.org/10.4000/ree.544

Chevalier, F. & Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev, *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Éditions. https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108

Chevallier, C., Baumard, N., Grèzes, J., & Pouga, L. (2010). Comprendre les actions, émotions et états mentaux d'autrui : psychologie et neurosciences. Dans A. Berthoz, C. Ossola, B. Stock, A. Andronikof, B. Cassin, S.-J. Blackmore, S. Burnett, B. Cassin, C. Chevallier, S. Cigada, E. Decaux, J. Grèzes, O. Houdé, H. Jung, P. Mongin, A. Paternoster, L. Pouga, C. Severi, J-C. Schmitt, … M. Walentin, *La pluralité interprétative : Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue* (pp. 139-152). Collège de France. https://urls.fr/T5cbz6

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Revue et formation* (81), pp. 9-21. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe.* https://hal.science/hal-00749604v1

Dauchez, C., Baltazart, V., & Stefaniak, N. (2021). Émotions et langage oral. Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant & N. Stefaniak, *Emotions et apprentissages* (pp. 180-204). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0180

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4), 47-58. https://hal.science/hal-00657925v1

Espinosa, G. (2017). Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école. *diversité Revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative,* (189), pp. 65-70. Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école - Persée

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41), pp. 20-30. https://doi.org/10.4000/ree.529

Gagnon, É., Moulin, P. & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, *17*(1), pp.90–111. https://doi.org/10.7202/1005234ar

Gaumont, D. & Réthoré, C. (2023). Le traitement des données. Dans D. Gaumont & C. Réthoré. *Les études de marché*. (pp. 100-122). Dunod. Chapitre 5. Le traitement des données | Cairn.info

Genoud, P.-A., Kappler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en éducation* (41), pp. 30-45. https://doi.org/10.4000/ree.519

Gobin, P., Baltazart, V. et Simoës-Perlant, A. (2021). Les émotions. Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant & N. Stefaniak, *Emotions et apprentissages* (pp. 19-49). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0017

Gobin, P. (2021). Chapitre 9. Développement des compétences émotionnelles. Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant et N. Stefaniak. Émotions et apprentissages (p. 249-286). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0247.

Kaiser, S., Wehrle, T. & Schenkel, K. (2019). Expression faciale. Dans D. Sander, K. Scherer et K. Scherer, *Traité de psychologie des émotions* (pp. 77-108). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01.0077

Klucik, L. (2022). Parlons des élèves… Et si on les écoutait ? Administration & Éducation, 175(3), 5-8. Parlons des élèves… Et si on les écoutait ? | Cairn.info

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.kotso.2022.01

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J. & Leys, C. (2022). Les compétences émotionnelles. Dans I. Kotsou, J. Farnier, R. Shankland, M. Mikolajczak, J. Quoidbach, & C. Leys, *Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances* (pp. 14-35). Dunod. https://shs.cairn.info/developper-les-competences-emotionnelles--9782100823260-page-14?lang=fr

La Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand.* CIIP. Domaines du plan d'études romand - Portail CIIP

Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales : bien-être, prévention, éducation.* Presses universitaires de Grenoble. https://shs.cairn.info/les-competences-psychosociales--9782706150784?lang=fr

Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscät, E., Fréry, N., Lecrique, J-M., Shankland, R., Tessier, D. et Williamson, M-O. (2022, octobre). *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques*. Santé publique France. Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques

Larousse. (s. d.). Gestion. Dans Le Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 10 janvier 2026 sur Définitions : gestion - Dictionnaire de français Larousse

Le Robert. (s. d.). Gérer. Dans le dictionnaire Le Robert en ligne. Consulté le 10 janvier 2026 sur gérer - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert

Lemaire, P. (2021). La régulation émotionnelle. Dans P. Lemaire, *Émotion et cognition* (pp. 183-209). De Boeck Supérieur. https://stm.cairn.info/emotion-et-cognition--9782807337527-page-183?lang=f

Lemaire, P. (2021). *Émotion et cognition.* De Boeck Supérieur. https://stm.cairn.info/emotion-et-cognition--9782807337527?lang=fr

Loubet del Bayle, J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales.* L'Harmattan. https://urls.fr/0sAa2I

Malsert, J. & Gentaz, E. (2023) Développer les compétences émotionnelles des élèves pour favoriser une école inclusive. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 13 (4). 9-16. https://doi.org/10.57161/r2023-04-02

Marshall, C. & Rossman, G-B. (2015). *Designing Qualitative Research.* (6e éd.). SAGE.

Masson, J. (2019). La bienveillance au service des compétences psychosociales. Dans J. Masson, *Bienveillance et réussite scolaire* (pp. 99-126). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.masso.2019.01

Masson, J. (2019). La bienveillance au service des émotions. Dans J. Masson, *Bienveillance et réussite scolaire* (pp. 151-172). Dunod. https://shs.cairn.info/bienveillance-et-reussite-scolaire--9782100796199-page-151?lang=fr

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01

Mizerez-Caperos, C. & Desboeufs, J.C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Analyse des données* [PowerPoint non publié]. Haute école pédagogique BEJUNE.

Pasche Gossin, F. (2025). *Préparation et construction du canevas du mémoire professionnel de Bachelor* [PowerPoint non publié]. Haute école pédagogique BEJUNE.

Petiot, O. & Visioli, J. (2022). Enjeux et approches théoriques des émotions en contexte scolaire. Dans O. Petiot & J. Visioli, *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 69-84). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/les-emotions-en-contexte-scolaire--9782807331747-page-69?lang=fr

Petiot, O. & Visioli, J. (2022). Enjeux et approches théoriques des émotions en contexte scolaire. Dans O. Petiot & J. Visioli, *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 69-84). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/les-emotions-en-contexte-scolaire--9782807331747-page-69?lang=fr

Petiot, O. & Visioli, J. (2022). Chapitre 5. Opter pour une pédagogie centrée sur les émotions des élèves. Dans O. Petiot & J. Visioli, *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 89-101). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/les-emotions-en-contexte-scolaire--9782807331747-page-89?lang=fr

Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.petio.2022.01

Pin, C. (2023*).* L'entretien semi-directif*, LIEPP*, (3), pp. 1-7. sciencespo.hal.science/hal-04087897v1/document

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant·e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, (25), pp. 261-287. https://doi.org/10.3917/raised.025.0261

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales.* shs.hal.science/halshs-01339474/document

Sander, D., & Scherer, K.-R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01

Sauvayre, R. (2021). Le guide d'entretien. Dans R. Sauvayre*, Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM* (pp. 29-60). Armand Colin. https://shs.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836-page-29?lang=fr

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, (5), pp. 99-111. Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure – Érudit

Soulier, L. (2021). Les émotions à l'école (1). Les sources psychologiques des émotions à l'école. Dans P. Gobin, V. Baltazart, A. Simoës-Perlant & N. Stefaniak, *Emotions et apprentissages* (pp. 287-309). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0287

Terré, N. & Sève, C. (2022). Apprendre des émotions négatives. *Administration & Éducation*, 4 (176), 41-48. https://doi.org/10.3917/admed.176.0041

Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS. *Tréma revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (57), pp. 1-18. Emotions des élèves et apprentissages scolaires

Visioli, J. (2022). Vers une « École des émotions » favorable à la résonance des élèves. *Administration & Éducation*, 4 (176), pp. 15-22. https://doi.org/10.3917/admed.176.0015

Visioli, J., Petiot, o., & Chestakova, M. (2022) Les émotions en contexte scolaire. *Administration & Éducation*, 4 (176) https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-4?lang=fr

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, (3), pp. 243-272. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels – Érudit

Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É., & Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires : Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.wyss.2023.01

Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É., & Sander, E. (2023). Développer les compétences socio-émotionnelles des élèves. Dans A. Wyss, K. Gvozdic, É. Gentaz, & E. Sander, *Comment favoriser les apprentissages scolaires : Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement* (pp. 51-82). Dunod. https://shs.cairn.info/comment-favoriser-les-apprentissages-scolaires--9782100849581-page-51?lang=fr

Annexes

Le guide d’entretien

Gude d'entretien			
Sections	**Questions centrales**	**Relances**	**Remarques**
Questions d'introduction	Qu'est-ce qu'une émotion pour vous ? Quel est le lien entre les émotions et la classe ?	Comment apparaît-elle ? Comment la percevons-nous chez les autres ?	Regard subjectif et personnel
Observations enseignantes	Constatez-vous des émotions chez vos élèves en classe ? Parvenez-vous à identifier les émotions de vos élèves ?	Comment les constatez-vous ? Qu'est-ce qui vous fait dire que cet élève ressent cette émotion-là ? Qu'observez-vous ? Qu'entendez-vous ? **Si oui** : Qu'est-ce qui vous permet de les identifier ? Quelles sont les émotions que vous constatez souvent en classe ? **Si non** : Qu'est-ce qui vous empêche de les identifier ?	

Les émotions comme objet d'apprentissage (PER)	Quelle place accordez-vous aux émotions de vos élèves en classe ?	Les émotions sont-elles souvent évoquées dans votre classe ? Est-ce un sujet dont vous parlez fréquemment ? Les émotions sont-elles travaillées en classe comme objet d'apprentissage ? À quelle fréquence ? Dans quelle forme ? Selon vous, quelle est l'utilité d'accorder de la place aux émotions dans la vie de la classe ?	Capacités transversales (PER, 2010) : • Identifier et exprimer ses émotions • Harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires FG 12 2...en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique
		Si discussion : Les discussions font-elles suite à un événement particulier ? Comment les élèves réagissent-ils à ces discussions ? Le dialogue se déroule-t-il de manière constructive ? Observez-vous une différence chez vos élèves après une discussion ? Voyez-vous une différence dans le comportement de vos élèves après une discussion ? Après plusieurs discussions ? Est-ce important de thématiser les émotions avec vos élèves selon vous ? Pourquoi ? Quelle importance y voyez-vous ? Pour certains élèves en particulier ? Pour l'atmosphère de toute la classe ?	• Identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments *(gaieté, satisfaction, …)* Donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions et à leurs incidences dans toute vie sociale
	Quels sont vos objectifs lorsque vous travaillez les émotions en classe ?		

		Si pas de discussion : Pour quelles raisons ne parlez-vous pas de cela ? Est-ce planifié ou spontané ? Que mettez-vous en place dans votre classe afin de travailler sur cette thématique ? Possédez-vous des ressources matérielles ? Possédez-vous des outils ? Possédez-vous des méthodes ?	
Compréhension, identification, expression et régulation des émotions (lien avec les compétences émotionnelles)	De quelle manière vos élèves expriment-ils leurs émotions ? Rencontrez-vous des élèves qui expriment leurs émotions négatives de manière inadaptée au contexte scolaire ?	Est-ce que vos élèves parviennent à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent ? Quand expriment-ils leurs émotions ? Que font-ils ? Pouvez-vous exemplifier ? Dans ces situations, comment réagissez-vous ?	
Accompagnement enseignant	Pensez-vous que c'est important d'apprendre à gérer ses émotions en milieu scolaire ?	**Si oui** : Pour quelles raisons est-ce important ? **Si non** : Pour quelles raisons n'est-ce pas important ?	

	Faites-vous quelque chose pour aider vos élèves à exprimer leurs émotions ? Pensez-vous que vous jouez un rôle dans la gestion des émotions de vos élèves ?	Comment faites-vous pour leur apprendre à exprimer leurs émotions ? Comment faites-vous pour leur apprendre à exprimer leurs émotions de manière constructive ? **Si oui :** Quel rôle occupez-vous ? Que pouvez-vous faire selon vous ? Qu'apportez-vous aux élèves sur le plan émotionnel ? Qu'apportez-vous aux élèves afin de les aider à gérer leurs émotions ? Avez-vous des stratégies afin d'aider vos élèves à gérer leurs émotions ? Avez-vous des outils afin d'aider vos élèves à gérer leurs émotions ? **Si non :** Qui joue un rôle dans l'apprentissage de la gestion des émotions de vos élèves ? Pourquoi pensez-vous que vous n'avez pas d'influence sur la gestion des émotions de vos élèves ?	

Élément à ajouter	Y a-t-il un moment marquant (positif ou difficile) en lien avec les émotions en classe que vous aimeriez partager ? Avez-vous un élément à ajouter ?		

Contrat de recherche HEP-BEJUNE

Ce contrat suit le code d'éthique de la recherche des Hautes Écoles Pédagogiques.

Les conditions de ce contrat de recherche sont les suivantes :

- L'entretien sera enregistré puis retranscrit.
- L'anonymat est totalement garanti, aucun nom ne sera utilisé ni dans la retranscription ni dans l'analyse des données. De plus, aucune information permettant de remonter à l'identité de l'interviewé ne sera diffusée.
- Les données seront transcrites et traitées selon les règles de confidentialité. Ces derniers ne seront accessibles uniquement aux personnes travaillant sur cette recherche.
- Les données collectées seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de recherche.
- Une fois la recherche terminée, les enregistrements ainsi que toutes les données confidentielles seront détruits afin de respecter la sphère privée des personnes interviewées.
- L'entretien peut être interrompu à n'importe quel moment à la demande de l'interviewé.

En signant ce contrat, les parties s'engagent à le respecter.

Date et signature ; l'enquêteur :

.....

Date et signature ; l'enseignant·e :

.....