

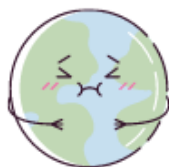
# La place octroyée aux émotions des élèves en classe

---

Haute École Pédagogique  
Fribourg



La joie



Le dégoût



La peur



La colère



La tristesse



La surprise

Travail effectué sous la supervision de Vania Widmer

Mars 2023

Gremion Justine et Andrey Sandra

### Déclaration sur l'honneur

Par la présente, nous attestons que le travail rendu est le fruit de notre réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome. Nous certifions notamment ne pas avoir eu recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction du travail.

Nous certifions que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

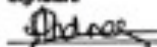
Au vu de ce qui précède, nous déclarons sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

Fribourg, le 29.03.23

Lieu, date

J. Gremion

Signature



Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout·e étudiant·e rédigeant un travail de bachelor. Il doit accompagner chaque travail de bachelor.

## Remerciements

Notre travail de Bachelor n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide précieuse de plusieurs personnes. De ce fait, nous tenons à remercier particulièrement Vania Widmer, notre tutrice qui nous a suivies tout au long du processus de recherche et d'écriture et qui nous a prodigué de précieux conseils suite à son écoute attentive.

Un grand merci aux sept enseignantes qui ont accepté de prendre de leur temps pour passer notre entretien. Nous les remercions pour leur accueil, leur intérêt pour notre problématique, ainsi que leurs réponses sincères.

Enfin, nous remercions nos proches qui nous ont soutenues durant toute l'écriture de ce travail. Ils/elles ont aussi pris le temps de le relire et l'ont enrichi grâce à leurs points de vue externes.

## Résumé

Dans ce travail de Bachelor, nous questionnons la place qu'octroient les enseignant.e.s aux émotions des élèves en classe. Nous nous intéressons aussi à l'impact que celles-ci ont sur leurs apprentissages scolaires. Notre problématique est construite à partir des entrées suivantes :

- Le développement émotionnel des enfants ;
- La place des émotions dans les apprentissages ainsi que leurs impacts ;
- Les pistes d'accompagnements des élèves quant à leurs émotions ;
- Les outils romands et fribourgeois à disposition des enseignant.e.s.

Afin de répondre aux divers points composants notre problématique, nous avons choisi de passer par les interprétations de sept enseignantes. Nous avons recueilli leurs données par le biais d'entretiens semi-dirigés dans le but de nous renseigner sur les pratiques actuelles mises en place au sein des écoles fribourgeoises.

## Mots-clés

- Émotions
- Apprentissages
- Élèves
- Enseignant.e.s
- Classe

## Table des abréviations

**CDIP** : Conférence suisse des directeurs.trices cantonaux de l'instruction publique

**CIIP** : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

**CT** : Capacités transversales

**ECR** : Éthique et culture religieuse

**FG** : Formation générale

**FT** : Formateur.trice de terrain

**Mesures SED** : Soutien aux établissements scolaires dans la prise en charge des difficultés comportementales

**PER** : Plan d'étude romand

# Table des matières

<b>DECLARATION SUR L'HONNEUR</b>	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>2</b>
<b>RESUME</b>	<b>4</b>
<b>MOTS-CLES</b>	<b>4</b>
<b>TABLE DES ABREVIATIONS</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>9</b>
<b>1. CADRE THÉORIQUE</b>	<b>10</b>
<b>1.1 LES ÉMOTIONS</b>	<b>10</b>
1.1.1 LA DÉFINITION, LES FONCTIONS ET LES INDICATEURS DES ÉMOTIONS	11
1.1.2 LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE ET LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	13
1.1.3 LE DÉVELOPPEMENT DES ÉMOTIONS CHEZ L'ENFANT	15
<b>1.2 LES ÉMOTIONS EN CLASSE</b>	<b>18</b>
1.2.1 LA PLACE DES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE ET DANS LES APPRENTISSAGES	18
1.2.2 L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES	22
<b>1.3 LES OUTILS ROMANDS ET FRIBOURGEOIS</b>	<b>29</b>
1.3.1 LE PLAN D'ÉTUDE ROMAND	30
1.3.2 FRIPORTAIL	32
<b>2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>33</b>
<b>3. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>34</b>
<b>3.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON</b>	<b>34</b>
<b>3.2 L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES : L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ</b>	<b>35</b>
<b>3.3 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES : ANALYSE THEMATIQUE</b>	<b>36</b>

<b>4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</b>	<b>36</b>
<b>4.1 DU CÔTÉ DU CYCLE 1</b>	<b>37</b>
4.1.1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LES MOTIVATIONS POUR L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS	37
4.1.2 LES IMPACTS DE L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS EN CLASSE	40
4.1.3 LES ÉMOTIONS EN CLASSE VUES PAR LES ENSEIGNANTES	41
4.1.5 LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES QUANT AUX DEUX CYCLES	45
4.1.6 LA CONTINUITÉ DE LA PRISE EN COMPTE DES ÉMOTIONS DANS LE CURSUS SCOLAIRE	46
<b>4.2 DU CÔTÉ DU CYCLE 2</b>	<b>47</b>
4.2.1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LES MOTIVATIONS POUR L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS	47
4.2.2 LES IMPACTS DE L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS	50
4.2.3 LES ÉMOTIONS EN CLASSE VUES PAR LES ENSEIGNANTES	50
4.2.4 LA FORMATION, LES RESSOURCES, LE PER	51
4.2.5 LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES QUANT AUX DEUX CYCLES	52
4.2.6 LA CONTINUITÉ DE LA PRISE EN COMPTE DES ÉMOTIONS DANS LE CURSUS SCOLAIRE	53
<b>4.3 COMPARAISON DES DEUX CYCLES 1 ET 2</b>	<b>54</b>
<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS</b>	<b>56</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>57</b>
<b>REFERENCES</b>	<b>60</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>64</b>
ANNEXE 1 - CANEVAS D'ENTRETIEN	64
ANNEXE 2 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN AURELIE	68
ANNEXE 3 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN LARA	83
ANNEXE 4 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN SOPHIE	96
ANNEXE 5 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN RACHEL	108
ANNEXE 6 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN CARINA	123
ANNEXE 7 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN LOUISE	134
ANNEXE 8 - RETRANSCRIPTION ENTRETIEN HELENE	145

<b>ANNEXE 9 - TABLEAU RECUEIL DES PROPOS D'ENTRETIENS CYCLE 1</b>	<b>159</b>
<b>ANNEXE 10 : TABLEAU RECUEIL DES PROPOS D'ENTRETIENS CYCLE 2</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXE 11 - TABLEAU COMPARATIF DU CYCLE 1 ET CYCLE 2</b>	<b>165</b>



## Introduction

Ayant toutes deux été stagiaires dans des classes du cycle 1 et du cycle 2, nous avons pu constater un certain manquement dans la prise en compte des émotions des élèves dans les classes que nous avons côtoyées du côté du cycle 2. Ce thème a cependant toujours été abordé dans les classes du cycle 1. C'est à partir de cette constatation personnelle que le questionnement sur la continuité de la prise en compte des émotions des élèves au cycle 2 a émergé en nous. Effectivement, cette thématique nous importe, car nous sommes persuadées de son influence directe sur le développement des élèves. Nous questionnons également l'impact qu'ont les émotions sur les apprentissages cognitifs et sociaux dans le contexte scolaire. De plus, nous possédons la volonté de faire réagir les enseignant.e.s face à cette thématique et de faire émerger des réflexions quant à l'intégration des émotions de manière plus marquée dans le PER qu'un simple lien avec les CT et la FG et ce quel que soit le degré scolaire.

De ces faits, nous avons élaboré ce travail dans le but d'affirmer ou infirmer notre premier constat. Nous avons rencontré des enseignantes et les avons questionnées sur leurs pratiques. Nous avons procédé ainsi pour différentes raisons. Tout d'abord, nous voulions recueillir les perceptions des enseignant.e.s sur divers sujets touchant notre thématique. De plus, nous avons eu l'idée de collecter des procédés qui peuvent nous aiguiller et que nous pourrions remodeler dans nos classes respectives et aussi donner la possibilité aux personnes qui vont nous lire de les découvrir et de se les approprier.

Dans le cadre théorique, nous allons tout d'abord définir les émotions et expliquer les fonctions de celles-ci dans notre vie quotidienne, ainsi que les indices qui nous permettent de les identifier. Ensuite, nous discuterons des compétences émotionnelles et de la régulation émotionnelle. Finalement, nous chercherons à comprendre le développement des émotions durant l'enfance.

Dans un deuxième sous-point, nous expliquerons la place des émotions dans les apprentissages et développerons la récente évolution de celle-ci. Nous irons ensuite vers un aspect plus concret en listant des idées provenant de nos différentes lectures.

Pour terminer, nous reviendrons sur les outils que nous possédons dans le canton de Fribourg, à savoir le plan d'études romand, ainsi que Friportail. La partie concernant

la problématique et les questions de recherche reformule ce que nous avons voulu comprendre à travers ce travail.

La méthodologie, quant à elle, précise qui sont les personnes interrogées et comment nous avons procédé pour recueillir les propos de celles-ci.

Ensuite, nous arriverons à la partie d'analyse de ce travail qui met en avant les points de convergences et de divergences entre la théorie et les pratiques découvertes dans nos entretiens. Cette partie permet aussi de donner une explication à notre constat mettant en avant la possibilité d'un manque de considération des émotions au cycle 2.

Finalement, nous entamerons la discussion sur les différents résultats obtenus dans l'analyse et conclurons en expliquant les points forts de notre travail, ainsi que ses limites, tout en soulevant de nouvelles interrogations et en pointant les différents apports personnels que nous retenons pour notre future pratique enseignante.

## 1. Cadre théorique

Cette première partie de notre travail de Bachelor va nous permettre d'étayer les points de vue d'auteurs ayant écrit sur le thème des émotions ainsi qu'au sujet de leur place en classe. Nous effectuerons également un pointage quant aux outils romands et fribourgeois permettant aux enseignant.e.s d'anticiper l'inclusion des émotions dans leurs planifications de séquences d'enseignement.

### 1.1 les émotions

Les émotions sont présentes au quotidien. D'un point de vue biologique, elles ponctuent notre existence et ce depuis notre naissance. Durant toute notre vie, elles influencent notre perception du monde et ont un impact direct sur notre compréhension et nos interactions avec le monde extérieur. En effet, comme nous le verrons dans ce chapitre, il faut beaucoup de temps, mais aussi de maturation cognitive pour comprendre ce que nous ressentons. Il sera aussi intéressant de découvrir comment nous devenons capables d'identifier nos émotions et de les réguler (Gobin, 2021, citée dans Gobin, Baltazart, Simões-Perlant et Stefaniak, 2021).

Dans ce premier chapitre, nous allons nous intéresser à la définition de l'émotion. Cette dernière nous amènera à nous questionner sur les différentes fonctions qu'elles

peuvent présenter dans notre quotidien, ainsi que découvrir pourquoi nous en ressentons. De plus, nous chercherons aussi à comprendre comment les émotions peuvent être perçues et donc sous quelles formes elles se manifestent. Ensuite, nous expliquerons la définition des compétences émotionnelles, ainsi que la régulation émotionnelle. Ces deux sujets nous éclaireront sur ce qu'il se passe en nous lorsque nous connaissons une émotion. Finalement, nous terminerons avec les stades de développement des émotions chez l'enfant.

### 1.1.1 La définition, les fonctions et les indicateurs des émotions

Concernant la définition des émotions, nous ne pouvons pas établir une seule et unique définition. En effet, selon Kleinginna et Kleinginna (1981, cité.e.s dans Sander et Scherer, 2019), il y aurait plus de cent définitions. Pour Gobin, Baltazart & Simões-Perlant (2021), « Les émotions correspondent à un ensemble de réponses de l'organisme relativement brèves, rapides et simultanées en réaction à des événements inhabituels de l'environnement » (p.19-20).

Concernant leurs fonctions, les émotions ont différentes fonctions chez l'humain. En effet, elles permettent de garder une trace de ce qui est important pour nous, nos besoins, nos buts et nos valeurs. Elles définissent également notre manière de percevoir notre environnement à travers l'attention. De plus, elles sont au service de la mémorisation ; en amplifiant l'encodage<sup>1</sup>, ainsi que la mémorisation d'événements significatifs. Enfin, elles nous aident aussi à prendre des décisions dans des situations plutôt complexes ou des situations où il nous manque des informations pour prendre une décision purement logique (Brosch et Sander, 2013).

Par exemple, les émotions vont nous permettre de choisir de fuir si une personne se présente à nous avec un couteau. Ce sont elles aussi qui vont nous permettre de nous remémorer un moment de joie, car il nous a justement procuré une émotion positive et que nous le chérissons.

De plus, il est important de souligner que « l'émotion est un concept hypothétique qui ne peut pas être observé directement, mais dont on infère l'existence à partir d'un nombre d'indices » (Sander & Scherer, 2019, chapitre 1). Nous ne comprenons pas

---

<sup>1</sup>« L'encodage ou la transformation de l'information dans une forme propice au stockage et à la récupération en mémoire » (Birney et autres, 2005, cités dans Boyd et Bee, 2017, chapitre 2).

exactement quel est le sens donné au terme hypothétique. Une émotion n'est pas une hypothèse mais bien une réponse à un événement significatif comme le précise la définition ci-dessus. En revanche, il est vrai que nous pouvons supposer l'émotion d'une autre personne sans pour autant être certain.e de sa nature. Certains indices, comme le mentionnent Sander et Scherer (2019), peuvent nous mettre sur la piste d'une émotion ou une autre.

Plusieurs indices peuvent être perceptibles pour donner suite à une émotion. Selon Ekman (1972, cité dans Coppin et Sander, 2010), il y aurait cinq émotions de base, à savoir : la joie, la peur, le dégoût, la colère, ainsi que la tristesse. Les autres émotions seraient un mélange complexe de ces dernières (Ortony & Tuner, 1990, cité dans Coppin et Sander, 2010). Ces diverses émotions seraient également exprimées à l'aide d'expressions faciales, qui peuvent donc nous servir d'indice dont parlent Sander et Scherer (2019), afin d'authentifier certaines émotions (Ekman, 1979).

Pour expliquer l'émotion, Scherer (2001) a développé le modèle dynamique des émotions. Dans ce modèle, les émotions reposent sur cinq composantes ayant chacune un but spécifique. D'après ce modèle, l'émotion serait issue d'un « processus d'évaluation et de réévaluation », ces composantes étant « interreliées de manière dynamique et récursive ». « L'évaluation d'un stimulus provoquerait une émotion si l'état de toutes les composantes ou de la majorité d'entre elles seraient synchronisées » (Gobin, 2021, citée dans Gobin, Baltazart & Simões-Perlant, 2021, Chapitre 1). Chaque point ayant sa spécificité et son rôle nous allons les développer dans le tableau ci-dessous :

<p>La composante cognitive</p>	<p>Correspond à une évaluation, très rapide, du déclenchement d'un stimulus<sup>1</sup> bien que cette dernière ne soit pas consciente. Celle-ci permet de déterminer et différencier les émotions ressenties subjectivement (Coppin et Sander, 2010). De plus, cette évaluation repose sur quatre points différents (Gobin, 2021, citée dans Gobin, Baltazart &amp; Simões-Perlant, 2021), à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La pertinence du stimulus ;</li> <li>- Les implications / conséquences du stimulus ;</li> <li>- La capacité à faire face ;</li> <li>- L'influence de la norme.</li> </ul> <p>Ainsi, une émotion surgira à cause du stimulus qui a déclenché le processus (Sander et Scherer, 2019).</p>
--------------------------------	---

La composante périphérique efférente	Correspond à l'impact du système neurologique impliquant des réactions dans tout le système organique dans un but de régulation (Sander, 2008/2009).
La composante motivationnelle	Va préparer et diriger l'action. La tendance à l'action a, entre autres, été définie par Frijda (1986, cité dans Coppin et Sander, 2010). Elle représenterait l'état de préparation en vue d'exécuter une certaine action. Celle-ci est la seule considérée comme une conséquence de l'émotion. Par exemple, une personne excitée par son départ au concert de son artiste préféré.e pourrait sautiller sur place juste avant le départ.
La composante motrice expressive	Permet de montrer nos intentions, ainsi que nos réactions.
La composante du sentiment subjectif	Était pendant longtemps confondue avec l'émotion en elle-même. Elle correspond à l'aspect conscient du processus émotionnel (Dan Glauser, 2019).

Figure 1: Tableau des composantes de Scherer (2001)

Notons aussi que les émotions sont « multicomponentielles », c'est-à-dire que l'émotion englobe plusieurs composantes, celles justement susmentionnées (Sander et Scherer, 2019). De plus, les émotions ne sont pas de simples réponses à un stimulus. En effet, il ne s'agit pas d'un réflexe ; tout événement ne produit pas toujours la même réponse. En effet, nous prenons un certain laps de temps avant de réagir à un stimulus. C'est pourquoi un même événement peut engendrer différentes réponses émotionnelles.

Dans cette première partie, nous avons découvert qu'une émotion était un processus qui était rapide et dont les composantes permettaient de donner une réponse de type réaction. C'est justement grâce aux cinq composantes de l'émotion que nous avons cette capacité à réagir. Ces composantes mettent en avant la complexité de l'émotion. Il est important de garder en mémoire qu'une émotion n'est pas un simple réflexe à un stimulus. Dans le prochain sous-point, nous allons justement observer ce qu'est la compétence émotionnelle et comment réguler nos émotions.

### 1.1.2 La compétence émotionnelle et la régulation émotionnelle

Pour rappel, nous avons vu, jusqu'à maintenant, que les émotions sont une réaction rapide et brève face à un événement. L'enjeu de ce chapitre est donc de comprendre en quoi les émotions diffèrent des compétences émotionnelles. Selon Saarni (1999, cité dans Lafortune, 2007), les compétences émotionnelles correspondent aux

habiletés et aux capacités permettant aux individus de mobiliser si besoin ces dites compétences. Ceci a pour but d'appréhender, avec confiance, un changement dans son environnement. Ces habiletés et capacités sont résumées comme suit : capacité à accepter, à reconnaître, à nommer et à comprendre les émotions et celles des autres. Ainsi, l'émotion est la nature du ressenti tandis que la compétence émotionnelle vise à traiter la nature de ce ressenti, de le justifier et d'agir en conséquence. Nous pouvons donc stipuler que la compréhension des émotions est nécessaire pour traiter des compétences émotionnelles puisque celles-ci demandent la conscience et la reconnaissance de son état émotif, celui des autres, ainsi que la gestion et la régulation que cela implique dans l'interaction (Lafortune, 2007).

La régulation des émotions est un processus permettant à l'humain de constater une influence sur les émotions qu'il ressent et à quel moment il les ressent, pour au final décider de comment il va les laisser transparaître (Gross, cité dans Korb, 2019). Nous régulons nos émotions dans le but d'atteindre la satisfaction personnelle, le bonheur. Pourtant, dans certains contextes, l'humain peut augmenter son taux de « sentiment négatif » afin de réussir. Par exemple, lors d'un match important, certain.e.s chercheront à être plus agressifs afin de gagner les trois points tant espérés. Une autre possibilité plus vraisemblable met en avant notre besoin d'atteindre nos buts selon les attentes de la société. En réalité, ceux-ci ne correspondent pas forcément à la satisfaction personnelle que nous aimerions atteindre (Korb, 2019). Ce constat démontrerait que la société demande des compromis ; nous devrions aller au-delà de la simplicité ou de ce qui nous rend heureux. En régulant nos émotions, nous recherchons surtout à modifier l'image que nous renvoyons aux autres pour ainsi influencer nos relations avec eux/elles (Fischer, Manstead, Timmers et Valk, 2004, cité.e.s dans Korb, 2019). Toutefois, la régulation émotionnelle n'est pas un acte purement égoïste contrairement à ce que ces explications tendent à démontrer. Selon Levesque et al., (2003, cités dans Korb, 2019), cela permet de structurer et contrôler la communication entre les individus et les groupes. Par conséquent, il s'agit plus d'un fondement important de la société que d'une réponse égoïste de tout un chacun.

La régulation émotionnelle se compose de deux formes de contrôle. La première est le « contrôle involontaire » aussi appelé « réactivité émotionnelle ». Cette forme de contrôle va à l'encontre de nos propos tenus plus haut concernant le fait que les émotions ne sont pas de simples réflexes, car ceux-ci reprennent l'idée des théories

évolutionnistes. En effet, il s'agit d'une « réponse automatique », qui tendrait vers une « idée d'impulsivité ». Ces processus automatisés seraient utiles pour restreindre le besoin d'action immédiat et permettre le moment d'évaluation cognitive citée plus haut pour réagir de manière plus calme et en demandant moins d'énergie à l'organisme (Korb, 2019). Le second contrôle, le contrôle volontaire, va chercher à « inhiber » cet automatisme et à adopter une réponse plus réfléchie. Ce dernier demande de l'effort puisqu'il cherche à éteindre l'envie prépondérante de la réactivité émotionnelle afin de donner une réponse plus adéquate. Le contrôle volontaire agit sur les comportements, l'expression ou les attentes permettant d'atteindre un but (Eisenberg et al., 2004, cités dans Gobin et al., 2021).

L'autorégulation, qui s'installe à l'âge scolaire soit entre 6 et 12 ans, démontre que l'enfant est capable intellectuellement de se contrôler, de modifier ou de rediriger ses pensées, ses émotions ou son comportement pour atteindre ses buts (Compas et al., 2002, cités dans Boyd et Bee, 2017). L'autorégulation se développe énormément durant la période scolaire puisque celle-ci est ponctuée d'interactions et de normes sociales. Ceci permet donc aux enfants d'acquérir et d'expérimenter de nouvelles capacités d'autoévaluation que ce soit au niveau individuel ou social.

Dans ce sous-point, nous avons donc pu comprendre que la compétence émotionnelle nous permettait de comprendre nos émotions, ainsi que celle des autres pour, en somme, nous adapter à toutes situations auxquelles nous pourrions être confronté.e.s. Ensuite, nous avons expliqué en quoi consiste la régulation émotionnelle. Nous avons donc découvert que cette dernière comprend deux formes de contrôle. Finalement, nous incluons l'importance de nous adapter à notre environnement ou à nos interlocuteurs pour rester dans la norme sociétale. Pour la suite, nous allons découvrir comment cette compétence émotionnelle se développe chez les enfants et quelles sont les prémices de la régulation émotionnelle.

### 1.1.3 Le développement des émotions chez l'enfant

Divers auteurs ont expliqué le développement des émotions, ainsi que des compétences émotionnelles chez l'enfant. Nous allons donc chercher à comprendre ce développement afin d'avoir une idée plus précise de ce qu'il est possible de gérer, appréhender, etc. pour un enfant selon son âge.

Toutefois, avant de commencer, il paraît important de noter que les catégories d'âge sont susceptibles d'être quelque peu modifiées ; cela dépendra toujours de l'enfant et de son environnement. En effet, les différentes composantes peuvent se manifester plus rapidement ou plus tardivement selon l'individu. Cette différence de rythme peut, entre autres, être en lien avec son environnement familial, ainsi que les caractéristiques individuelles de l'enfant (Pons, Doudin et Harris, 2004).

Selon Pons et al. (2004, cités dans Godin et al., 2021), plusieurs composantes permettent l'acquisition de la compréhension des émotions.

<b>Composante I / Dès trois ou quatre ans</b>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape de la reconnaissance : consiste à reconnaître et nommer les émotions.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant est capable de juger de quelle émotion de base il s'agit avec l'aide des expressions.</p>
<b>Composante II / Vers trois ou quatre ans</b>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape de prise en compte des causes externes : correspond à la capacité à comprendre comment un événement peut impacter les émotions.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant est capable de nommer les émotions mais aussi de comprendre qu'un événement peut causer certaines émotions à lui-même comme aux autres.</p>
<b>Composante III / Vers trois ou cinq ans</b>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape de reconnaissance des désirs.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant comprend que les émotions ne sont pas les mêmes pour tout le monde, car cela dépend des buts et des désirs de chacun. Un même événement peut avoir une tout autre signification pour chacun.</p>
<b>Composante IV / Vers quatre et six ans</b>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape d'émergence des croyances.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant va établir que les croyances ont aussi un rôle à jouer. En effet, un même événement ne sera pas perçu de la même manière selon la croyance.</p>
<b>Composante V / Entre trois et six ans</b>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape en lien avec les souvenirs.</p>



<p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant ressent le lien entre les émotions et la mémoire. En effet, un événement similaire à un autre qui avait eu lieu précédemment a la capacité de faire ressasser les émotions qui avaient été ressenties lorsque l'événement avait frappé pour la première fois.</p>
<p><b>Composante VI / Vers six ans</b></p>
<p><b>Explications</b></p> <p>Étape correspondant à la régulation et à la gestion de l'émotion.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant utilise tout d'abord des stratégies comportementales en évitant par exemple de pleurer. De plus, l'enfant est apte à utiliser des stratégies psychologiques comme le déni ou la distraction.</p>
<p><b>Composante VII / Vers quatre ou six ans</b></p>
<p><b>Explications</b></p> <p>L'étape concerne la dissimulation de l'émotion.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant va découvrir que nous sommes capables de ressentir une certaine émotion mais de la cacher pour en montrer une autre.</p>
<p><b>Composante VIII / Vers huit ans</b></p>
<p><b>Explications</b></p> <p>L'étape vise les émotions mixtes.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant ressent plusieurs émotions en même temps, qu'elles soient en adéquation ou opposées. Il.elle peut toutes les ressentir tout comme les percevoir et les nommer.</p>
<p><b>Composante IX / dès huit ans</b></p>
<p><b>Explications</b></p> <p>L'étape concerne la moralité.</p> <p><b>Capacités de l'enfant</b></p> <p>L'enfant sera capable de comprendre la corrélation entre ses actes et ses émotions. En effet, un acte moralement répréhensible aura pour conséquence une émotion négative tandis qu'un acte moralement encouragé se verra récompensé d'une émotion positive.</p>

Figure 2: Tableau des composantes de Pons et al., (2004, cités dans Godin et al., 2021)

Ces neuf composantes sont acquises progressivement, car nos différentes expériences nous permettent de percevoir toujours plus d'émotions et donc d'affiner notre perception de celles-ci. Normalement, il faut maîtriser la composante en vue d'être prêt.e pour la prochaine. Cependant, il faut noter que, chacun.e étant différent.e, certaines exceptions sont possibles. Ajoutons que vers onze ou douze ans l'enfant devrait être capable de contrôler ses émotions dans leur intégralité.

Pour résumer, ces neuf composantes permettent une vision globale de l'évolution et de la finalité du développement des émotions et des compétences émotionnelles. Les

différents moments mis en avant ne prennent pas en compte l'enfant comme bébé ou ce qu'il se passe dès l'adolescence. Il s'agit d'un choix de notre part, car nous avons voulu rester dans les âges de la scolarité primaire.

Ce premier grand chapitre nous a montré comment nous agissons une fois qu'un événement surgit et quels sont les processus nous permettant de réagir. Nous avons aussi déterminé comment la régulation transparaît et démontré que nous cherchons sans cesse à nous adapter à notre environnement et à plaire aux autres dans le but de réussir. Nous avons aussi appris que différents stades étaient importants dans le développement de l'enfant pour qu'il/elle finisse par être capable de régulation. Toutefois, il est important de garder en tête que les émotions et les compétences émotionnelles sont de vastes sujets, reliés à différentes thématiques. Par exemple, les traits de personnalité ou le style parental peuvent, eux aussi, modifier nos capacités à développer nos compétences émotionnelles et être une source de régulation. Cependant nous ne pouvons pas traiter tous les sujets ayant un lien direct ou plus diffus avec notre thème. C'est pourquoi nous avons décidé de nous limiter à ce qui figure jusqu'ici.

Par la suite, nous allons parler de la place des émotions en classe, ainsi que de l'accompagnement des élèves dans l'appréhension des émotions personnelles et collectives dans le contexte scolaire.

## 1.2 Les émotions en classe

Ce point théorique nous sert à recueillir des propos d'auteurs quant à la place des émotions à l'école et dans les apprentissages. Nous citerons aussi des pistes d'accompagnement des élèves dans ce processus d'intégration des émotions en classe.

### 1.2.1 La place des émotions à l'école et dans les apprentissages

Les émotions n'ont pas toujours été bien accueillies dans le cadre scolaire. Siaud-Facchin (2014) met en avant que la littérature des années 1974 à 2000 considérait les émotions comme une source d'anxiété à l'école. Cependant, cette manière de penser est réductrice compte tenu du fait que chaque élève peut ressentir toutes sortes d'émotions dans le cadre scolaire, lieu à fort potentiel émotionnel (Siaud-Facchin,

2014). Cuisinier et Pons (2011) considèrent également l'école comme étant « un contexte privilégié de survenue des émotions » et définissent la classe comme étant une « situation sociale normée [...] dédiée à des activités susceptibles de confronter l'enfant, comme l'adulte, à des événements nouveaux, déroutants, plus ou moins agréables » (p.4). Ils ajoutent qu'« enseigner et apprendre supposent donc de créer un contexte permettant l'émergence de tels obstacles épistémologiques et leur intégration par l'apprenant ».

De ce fait, il est important de prendre en compte les émotions dans le processus didactique afin de développer des dispositifs d'accompagnements scolaires adaptés à chaque élève étant donné qu'elles les influencent directement et se répercutent ensuite sur leurs apprentissages (Siaud-Facchin, 2014). Quant à Audigier (2004), il expose l'idée reçue que tout ce qui touche aux émotions, à la dimension affective et aux sentiments des élèves, sembleraient être un obstacle à la compréhension des savoirs scolaires. Malgré ces propos, il affirme qu'il serait plus judicieux de prendre en compte ces composantes pour « en faire des alliés » plutôt que de les nier. En bref, les émotions sont des outils pour développer des connaissances et un raisonnement critique (Goldberg et Schwarz, 2016, cités dans de Diesbach-Dolder, 2022). Malgré ce postulat, l'engagement personnel des élèves n'est que rarement abordé en classe et les émotions sont uniquement utilisées comme médiation ou recadrement affectif (Goldberg et Schwarz, 2016, cités dans de Diesbach-Dolder, 2022). Effectivement, l'école accorde une place prépondérante à la raison en omettant le fait que les émotions y participent activement (Audigier, 2004). En effet, les émotions sont assurément liées aux savoirs, et couplées à la raison, elles prennent part à la construction de nos représentations et à celles d'autrui (Audigier, 2004). Elles s'intègrent dans l'ensemble des apprentissages (Cuisinier et Pons, 2011).

D'un autre côté, Audigier (2004) raconte que les établissements prônent la durabilité et la validité des savoirs. Cette recherche de stabilité dans les savoirs scolaires ne laisse que peu de place aux émotions dans les écoles qui cherchent à transmettre des idéaux communs malgré le fait que les sociétés, les liens sociaux et les façons de comprendre le monde changent perpétuellement. Les enseignant.e.s subissent alors une pression à devoir prioriser les savoirs établis par l'établissement, ne laissant que peu de place aux émotions des enfants et aux changements qui surgissent dans l'environnement (Audigier, 2004).

De plus, « les croyances véhiculées par la société, mais aussi les expériences personnelles font en sorte que l'apprentissage soit perçu comme un travail difficile qui n'a rien à voir avec le plaisir » ce qui implique peu de prise en compte du plaisir dans les pratiques d'enseignement actuelles (Gläser- Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5). Ces croyances engendrent chez les enfants des sentiments négatifs envers l'école. Pour pallier ce négativisme, il est primordial que les enseignant.e.s pensent au bien-être des enfants en anticipant leur état d'esprit afin d'adapter les méthodes d'enseignement en leur proposant un cadre « centré sur l'attention, l'appréciation, l'encouragement et le réconfort » (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5). Ceci encouragerait l'éloignement de l'anxiété et créerait des situations d'apprentissages où le plaisir, ainsi que les intérêts des élèves seraient au premier plan.

Cette prise en compte des intérêts des élèves peut être liée au principe du sentiment d'efficacité personnelle (ou sentiment d'autoefficacité). Ce dernier a été mis en avant par Albert Bandura (1997, cité dans Boyd et Bee, 2017). Il correspond à la capacité de l'enfant à se sentir apte à réussir une tâche. Selon cet auteur, ce sentiment d'efficacité personnelle influence notre façon de penser, notre motivation, nos ressentis et aussi nos comportements. Pour forger ce sentiment, il est important que les enfants puissent se comparer à leurs pairs. Toutefois, Britner et Parajas (2006, cités dans Boyd et Bee, 2017) estiment que les expériences personnelles sont celles qui influencent le plus les enfants. De plus, tout comme le mentionnent Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) ce sont les encouragements qui permettent de renforcer le sentiment d'autoefficacité des élèves.

Nous avons vu ci-dessus que les émotions possèdent une importance capitale dans la réussite des apprentissages. Afin de bien comprendre la corrélation entre les émotions, apprentissages et réussite, Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) ont repris le tableau de la « classification des émotions en situations d'apprentissage et de réussite » de Pekrun (1998, cité dans Lafortune et al., 2004). Ce tableau met en évidence la différence entre deux types d'émotions présentes dans les apprentissages. Nous y trouvons premièrement les émotions dites « liées à la tâche » qui sont axées sur le processus, les ressentis avant et après les apprentissages. La deuxième catégorie regroupe les émotions dites « liées aux interactions sociales ». En somme, la prise en compte de ces diverses entrées est

une ressource intéressante pour contrer les émotions négatives péjorant les apprentissages.

Tâches	Émotions positives	Émotions négatives
Visant le processus	Plaisir d'apprendre	Ennui
Visant la prospective	Espoir	Anxiété
	Attente	Désespoir
Visant la rétrospective	Plaisir	Tristesse
	Satisfaction	Déception
	Soulagement	Honte/culpabilité
	Fierté	
Aspect social	Gratitude	Colère
	Empathie	Envie
	Admiration	Mépris
	Sympathie	Honte/culpabilité

Figure 3: La « classification des émotions en situations d'apprentissage et de réussite » de Pekrun (1998, cité dans Lafortune et al., 2004, p.107)

Une difficulté supplémentaire qu'Audigier (2004) relève est que les enseignant.e.s ne sont pas formé.e.s et n'ont pas de pistes à exploiter pour gérer des apprentissages où s'invitent les émotions des élèves. De ce fait, dès l'apparition d'émotions lors d'une leçon, les enseignant.e.s favorisent la fuite, passant directement à la suite du cours plutôt que de s'arrêter sur ces apports spontanés des élèves. Audigier (2004) expose dans son travail, l'importance d'anticiper l'apparition des émotions des élèves dans la préparation des leçons qui seraient sujettes à faire éclore certaines réactions émotionnelles chez les élèves. Afin d'exemplifier la situation, Audigier (2004) a cité une situation d'enseignement portant sur les tunnels alpins : l'enseignant.e n'avait pas anticipé que sa leçon risquait de créer des réactions spontanées chez les élèves étant donné qu'elle se déroulait le lendemain d'un incendie dans le tunnel du Mont-Blanc qui a été fortement médiatisé. Des élèves ont effectivement réagi à cette thématique et certain.e en était bouleversé.e. L'enseignant.e a préféré ignorer le débat qui s'offrait à la classe pour continuer sa leçon. Assumer de parler de sujets sensibles s'avère être un exercice complexe lorsqu'il nous prend au dépourvu et que nous ne possédons pas de pistes pour nous aider à gérer ces moments sortant du cadre et qui relèvent de l'improvisation.

Toutefois, au-delà de la gestion des émotions des élèves, Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin, et Albanese, 2010) expliquent que « l'expérience émotionnelle des enseignant.e.s aurait aussi une

incidence directe sur la qualité des apprentissages et sur l'expérience relationnelle des élèves » (p.149). En effet,

[...] les élèves observent les comportements verbaux et non-verbaux de leurs enseignant.e.s et développent des émotions, des attitudes, et des comportements sur la base de ces observations. Autrement dit, la perception des émotions de leur.s enseignant.e.s amènerait les élèves à faire des inférences sur les tendances à l'action et ainsi à adapter leur comportement. (Huyghebaert-Zouaghi & Gobin, citées dans Gobin et al., 2021, p.367)

De plus, les émotions de l'enseignant.e biaisent aussi les apprentissages (Cuisinier et Pons, 2011). Curchod-Ruedi, Doudin, Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune et al., 2010) incitent les enseignant.e.s à construire les compétences professionnelles suivantes : la conscience de ses émotions et celles d'autrui, l'empathie et la gestion de ses propres émotions. Ces aptitudes devraient faire partie intégrante de la formation initiale pour devenir enseignant.e (Lafortune, 2005, citée dans Lafortune et al., 2010). De plus, « connaître le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires pourrait aider les enseignant.e.s dans leur analyse des modalités de l'apprentissage » et pourrait contribuer au développement de dispositifs d'accompagnements scolaires (Cuisinier, Tornare et Pons, 2015, p.2).

Après avoir mis en lumière que les émotions sont omniprésentes à l'école et qu'elles y trouvent une place légitime malgré leur faible considération actuelle, nous allons nous intéresser à divers accompagnements à mettre en place pour aider les élèves quant à l'acquisition des compétences émotionnelles.

### 1.2.2 L'accompagnement des élèves

Afin d'accompagner au mieux les élèves dans la compréhension de leurs émotions et dans l'acquisition de compétences émotionnelles, plusieurs auteur.e.s nous livrent des pistes, activités et projets à mettre en place en classe.

Pour commencer, Siaud-Facchin (2014) insiste sur le fait que les émotions des élèves ne sont pas des coups de tête, que chaque comportement est porteur de causes et qu'il existe constamment une raison pour laquelle l'enfant agit de la sorte. Pour ces raisons, elle préconise l'instauration d'une bienveillance face à tout enfant submergé.e d'une émotion. Les élèves ont le droit de vivre pleinement leur état émotif et leur.s enseignant.e.s se doivent d'être compatissant.e.s et disponible.s pour eux. La

première étape dans cet accompagnement est de reconnaître les émotions des enfants puis de les accueillir sans jugement. Ensuite, ce sont les enfants qui doivent apprendre à reconnaître et à comprendre à quoi leur servent leurs émotions. Troisièmement, les enfants sont invité.e.s à apprivoiser et comprendre leurs émotions afin de pouvoir agir dessus en les adaptant afin de pouvoir s'en servir au mieux dans leur quotidien. Pour ce faire, cette auteure suggère une méthode d'entraînement régulier d'écoute du ressenti de l'émotion dans son corps pour que les enfants puissent prendre conscience de leur état émotionnel du moment afin d'apprendre à le contrôler et à réagir de manière adaptée. Cette méthode s'appelle « la météo des émotions » et consiste à illustrer son ressenti par une métaphore à la portée des enfants. Nous pouvons par exemple demander aux élèves de choisir entre un grand soleil, un nuage ou encore un éclair pour les aider à conscientiser et ressortir leur ressenti intérieur. Cette activité peut facilement s'intégrer à la classe en devenant un rituel quotidien ou une activité de transition. Dans la même idée, Godin (2021) met en avant l'importance de discuter directement avec les enfants de leur.s comportement.s afin de les féliciter ou de leur en proposer d'autres plus adaptés dans le but de les outiller pour la suite.

Quant à Audigier (2004), il conseille d'utiliser des situations d'apprentissages qui touchent directement les élèves. Ceux-ci doivent aborder des moments qui leur parlent et dans lesquels ils peuvent se projeter et s'impliquer émotionnellement en faisant des liens avec leurs propres sentiments et vécu, ou encore des apprentissages qui font appel à des sentiments forts et qui amènent du mystère, intriguent et questionnent. Comme nous l'avons vu précédemment, les émotions impactent les processus cognitifs et régulent également l'attention. Ceci permet aux élèves de traiter en priorité les situations dans lesquelles elles sont sollicitées. De telles situations d'apprentissage permettent alors de focaliser les enfants sur la tâche tout en leur évitant une surcharge cognitive du fait que leur attention soit fixée sur un seul objectif (Benintendi et al., 2021, cités dans Gobin et al., 2021). Ainsi, Audigier (2004) soumet la possibilité d'utiliser ces situations comme une amorce d'un nouveau thème à travailler.

De plus, la présence de contenu émotionnel dans les activités scolaires favorise la mémorisation chez les élèves, ainsi que la qualité de leurs productions. A contrario, un apprentissage basé uniquement sur des exercices et analyses de raisonnement

freinera les apprentissages, car il n'apporte aucune motivation intrinsèque chez les enfants (Cuisinier et al., 2015). C'est pour ces raisons qu'Audigier (2004) suggère d'utiliser l'approche du constructivisme et le socioconstructivisme qui consiste à créer nos représentations et savoirs personnalisés à l'aide du vocabulaire et concepts qui nous sont propres. En somme, comprendre la/les visée.s des apprentissages leur donne du sens. Et pour comprendre le.s apprentissage.s, les élèves doivent utiliser leur affectivité et leurs émotions (Audigier, 2004). Dans cette idée, il est important de prendre en compte les prérequis des élèves face aux apprentissages proposés afin de pouvoir leur assurer une construction optimale de cette compréhension.

Tout en gardant l'idée de proposer des thématiques proches des élèves, Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) explicitent plusieurs méthodes d'enseignements à privilégier, car elles sont centrées sur les élèves, leurs divers besoins et sont également propices à l'interdisciplinarité dans le but de créer le plus de sens possible dans leurs apprentissages. De ce fait, ces méthodes privilégient l'apparition d'une motivation intrinsèque chez les élèves, car elles assurent un engagement émotionnel positif dans l'acquisition des savoirs. Ces activités marquent également l'importance de l'autodétermination et l'autocontrôle des élèves qui consistent à leur léguer le contrôle de leurs apprentissages pour qu'ils puissent les choisir et les planifier individuellement selon leurs besoins (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004). Celles-ci sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

La première méthode est celle des « plans de travail hebdomadaires ». Ceux-ci permettent aux enfants d'individualiser leurs activités d'apprentissages dans un panel de thèmes à choix. Le travail est effectué en autonomie et les productions sont corrigées directement par les élèves. Dans ce cas de figure, l'enseignant.e endosse le rôle de conseiller.ère et renforce positivement le travail de ses élèves.

La deuxième méthode mise en avant est « les comptoirs d'apprentissage ». Il s'agit de la représentation d'un thème dans son ensemble à travers différents exercices. Les élèves sont invités à observer et découvrir les multiples facettes du sujet abordé en choisissant eux-mêmes quels exercices effectuer. Cette manière de procéder permet de travailler tous les aspects interdisciplinaires d'un thème. Cette méthode peut s'avérer particulièrement intéressante pour l'introduction d'un nouveau sujet.



Ensuite, ces auteurs expliquent l'« enseignement par projet ». Ce dernier consiste à impliquer les élèves dans le choix d'un thème, ainsi que dans l'organisation de la mise en place de celui-ci. Une fois ces étapes terminées, l'enseignant.e attribue les tâches à effectuer aux élèves qui se mettent ensuite au travail de manière autonome et qui autocorrigent leurs productions. L'enseignant.e joue ici aussi le rôle de conseiller.ère. La particularité de cette méthode de travail est que le projet possède une fonction sensée et utile pour les élèves et se termine par un produit fini. Cet achèvement procure aux enfants un sentiment de « satisfaction et de fierté vis-à-vis de leur performance et des résultats obtenus », des émotions positives, une meilleure mémorisation ainsi qu'un transfert des apprentissages facilité (Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5).

L'enseignement par le jeu a également été cité. Celui-ci engendre des émotions positives chez les enfants. Il en existe plusieurs types, tels que les jeux de plateau, de rôles ou encore sensoriels. La particularité des jeux de rôles par exemple permet aux élèves de contrôler leurs émotions et d'accroître leur empathie en se mettant à la place des autres et en comprenant leurs émotions. Il touche aussi l'autodétermination des élèves car il permet « d'exprimer, d'interpréter et de contrôler des émotions, et contribue à développer l'intelligence émotionnelle » (Gläser- Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5).

Enfin, Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) parlent d'une approche sortant du lot nommée « Self-Science Curriculum ». Cette méthode a pour but d'accroître l'intelligence émotionnelle des élèves. Celle-ci permet aux enfants de comprendre les émotions et d'emmagasiner des clés servant à les communiquer et à réagir de la manière la plus adaptée lors de leur apparition. Au bout du compte, ils apprennent à les reconnaître et à les nommer (que ce soit pour eux-mêmes ou pour autrui), à les contrôler, à les communiquer, à savoir les gérer, à construire de l'empathie envers les autres et à les utiliser pour résoudre des conflits. Pour ce faire, cet apprentissage peut, par exemple, passer par du décryptage de visages, par l'imitation d'émotions, ainsi que par des discussions communes sur les ressentis que celles-ci procurent. Cette approche a fait ses preuves dans la régulation du comportement des élèves violents (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004).

Du côté de Daniel et al., (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004), ils proposent d'utiliser la « philosophie pour enfants ». Cette méthode consiste à lire et à travailler des histoires en instaurant le dialogue et la coopération entre les élèves. Ceci permet d'aller au-delà du récit narratif dans le but d'ancrer une démarche réflexive chez les enfants. La clé est de construire un questionnement et d'amener les élèves à y répondre entre eux et par eux-mêmes. Nous allons aborder les différents aspects de cette méthode dans les paragraphes qui suivent.

Concernant l'enseignant.e, il est important qu'il/elle prenne le temps de répondre aux questions des enfants ou de se focaliser sur une question en particulier. Il faut également porter une attention particulière aux livres qu'il/elle souhaite utiliser pour cet exercice : celui-ci doit comporter que peu d'illustrations afin de laisser place à l'imagination des enfants et qu'ils/elles puissent s'approprier l'histoire de manière personnelle. Il est aussi judicieux de sélectionner des récits de plus en plus complexes dans le temps afin de travailler la réflexion toujours plus en profondeur. Pour ce faire, il existe toutes sortes de littératures touchant des thématiques précises, ainsi que des questions types (« qu'est-ce que la colère ? », « est-ce que déchirer un dessin est un geste violent ? ») qui servent à amener le débat sur une thématique ciblée. Les méthodologies d'éthique et cultures religieuses seraient également des ressources pertinentes. Les auteur.e.s préconisent de mettre en place ce projet en début d'année scolaire afin d'entamer le travail de métacognition chez les élèves le plus tôt possible.

L'avantage de cette méthode est la possibilité qu'elle offre de travailler à travers une multitude de thèmes qui peuvent toucher directement les enfants. Elle concerne également l'interdisciplinarité en rassemblant entre autres des objectifs de français avec l'expression orale, des capacités transversales avec la coopération entre les élèves et de la formation générale avec l'idée de respect, d'ouverture d'esprit et de tolérance.

D'autres bénéfices sont qu'elle permet d'aider les enfants réservé.e.s à participer aux débats tout en respectant leur rythme d'ouverture à eux-mêmes et aux autres. Elle investit l'ensemble des enfants dans une métacognition qui mène à la réflexion afin d'aller au-delà du récit pour qu'ils posent des questions, donnent des opinions, expliquent et comparent leurs idées, fassent des liens, développent leur sens critique,

se corrigent eux-mêmes et entre eux et comprennent et jugent la situation de manière réfléchie.

Cette manière d'aborder les sujets sensibles peut également contribuer à la prévention d'éventuelles apparitions de comportements violents en étudiant des histoires touchant ce sujet et en invitant les élèves à verbaliser leurs ressentis. Tout ceci a pour but d'accompagner les enfants dans la compréhension de ce qui les entourent et cela leur permet de se décentrer, de s'approprier des outils pour contrôler les diverses situations au lieu de les subir. L'enseignant.e peut également accomplir un travail sur le sentiment d'appartenance des élèves dans le groupe en valorisant les apports individuels de chacun.e et en renforçant positivement chaque prise de parole. Daniel et al. (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004), parlent aussi de la responsabilisation des enfants en leur donnant la possibilité de faire des choix, ce qui les impliquent plus profondément dans le processus de recherche et qui les motive de manière intrinsèque.

Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004, cité.e.s dans de Diesbach-Dolder, 2022) soulèvent l'avantage de l'intégration des émotions dans son enseignement dans les dimensions sociales et scolaires, comme la prévention de la violence, des difficultés d'apprentissage, ainsi que l'amélioration des performances scolaires.

En ce qui concerne la violence, Daniel, Auriac-Peyronnet et Schleifer (2004, cité.e.s dans Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004) expliquent que l'école peut contrer l'apparition de la violence dès l'entrée à l'école primaire en invitant les enfants à entamer des réflexions et des discussions autour de leur.s émotion.s lors de l'émergence de comportement.s violent.s.

Du côté des apprentissages et des performances scolaires, les émotions impliquent les élèves dans les apprentissages (Audigier, 2004). Nous pouvons faire une distinction entre les émotions agréables et désagréables qui influencent chacune à leur manière les compétences des élèves (Benintendi, Gobin, et Simoës-Perlant, 2021, cité.e.s dans Gobin, Baltazart, Simões-Perlant et Stefaniak, 2021). En effet, une émotion agréable permet d'avoir une vision facilitée de la tâche demandée, contrairement à une émotion désagréable qui rend la vision de la tâche plus problématique. Ces ressentis exercent également un impact considérable sur la motivation des élèves ; plus une émotion est désagréable, plus la motivation va

baisser de manière significative. Au contraire, plus une émotion est agréable, plus la motivation sera forte (Benintendi et al., 2021, cités dans Gobin et al., 2021). Au-delà de la motivation, l'humeur des élèves influence également les apprentissages. En effet, « une humeur négative est liée à un processus de pensée plus intense, logique, précis et contrôlé, alors qu'une humeur positive favorise la pensée créatrice, flexible et fluide, améliore la mémoire et accélère la résolution de problèmes » (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5). A ce sujet, Cuisinier et Pons (2011) ajoutent que l'humeur des enfants dépend de l'activité qu'ils effectuent ; si une activité est de nature complexe, les enfants auront alors tendance à voir leur humeur baisser de manière significative qu'importe leur humeur d'origine. De surcroît, Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) évoquent le plaisir comme étant indispensable au succès des apprentissages des élèves de par l'intérêt qu'il engendre chez eux. Enfin, le rôle de l'enseignant.e n'est pas à négliger car il « consiste à soutenir les élèves dans l'acquisition de compétences, à développer leur sens critique et leur jugement de manière que, parvenus à l'âge adulte, ils aient atteint leur autonomie » (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5). Concernant les performances, elles ont aussi tendance à se dégrader au fur et à mesure de l'exécution d'une activité jugée comme trop difficile (Cuisinier et Pons, 2011).

Pour finir, Cuisinier et Pons (2011) soulignent que le ressenti des enfants évolue durant les activités d'apprentissage. C'est pourquoi il est important de leur donner la parole afin qu'ils puissent développer une compréhension de leurs émotions à travers ces activités scolaires. De plus, ces auteurs soulignent l'incidence des relations amicales sur les interactions en contexte d'apprentissage ; celles-ci favorisent les collaborations et l'acquisition de savoirs. En effet, organiser les groupes de travail pour que les enfants liés d'amitié puissent travailler ensemble engendre une mise en activité plus rapide et une meilleure gestion de la prise de parole au sein du groupe. Les enfants sont moins dans le contrôle de l'autre et se soucient moins des rapports hiérarchiques à l'interne du groupe. En résumé, ils travaillent de manière plus efficace (Dumont et Moss, 1992 ; Ladd et Emerson, 1984, cités dans Cuisinier et Pons, 2011). D'autres avantages relevés par Cuisinier et Pons (2011) quant aux travaux effectués par des groupes d'enfants-amis sont qu'ils s'expriment plus, prennent plus volontiers en compte les points de vue divergents et apprécient d'avantage les tâches

proposées. En somme, un groupe d'ami.e.s se caractérise par la fluidité des rôles, la construction commune des savoirs, l'utilisation de l'humour et d'un investissement plus important qu'un groupe de non-ami.e.s. Un groupe de non-ami.e.s quant à lui se caractérise par des confrontations à l'interne et des rôles fixes.

Toutes ces pistes, méthodes et idées que nous avons citées afin de faciliter la prise en compte des émotions des élèves au sein de la classe ne sont bien évidemment pas exhaustives. Nous trouvons également d'autres ressources directement sur les sites officiels de l'enseignement romand et fribourgeois.

Ce chapitre axé sur les émotions en classe, à l'école et dans les apprentissages nous aura appris que les émotions ne sont pas toujours accueillies en classe même si elles y sont omniprésentes. Les enseignant.e.s sont contraint.e.s par les programmes laissant souvent leurs propres émotions, ainsi que celles de leurs élèves de côté, ce qui peut se répercuter également plus fortement sur ces derniers. Cependant, si elles sont prises en compte, elles deviennent des outils précieux pour le développement des connaissances, d'un raisonnement critique, de la prévention de la violence, de l'amélioration des performances scolaires, ainsi que des relations sociales des élèves. De plus, il existe plusieurs méthodes et pistes d'action pour exploiter les émotions dans les apprentissages afin d'instaurer un climat de classe bienveillant et propice aux apprentissages. Enfin, elles apportent une motivation intrinsèque chez les élèves, une meilleure connaissance de soi et des autres.

Nous allons à présent aborder le sujet des différents outils servants d'appui et de ressources aux enseignant.e.s quant à leur volonté d'inclure les émotions au sein de leur classe.

### 1.3 Les outils romands et fribourgeois

Nous nous penchons sur les outils romands et fribourgeois afin de nous rendre compte s'il existe pour les enseignant.e.s des supports et/ou des ressources servant à l'intégration des émotions en classe. Pour ce faire, nous allons parler du PER (<https://www.plandetudes.ch>), ainsi que de Friortail (<https://www.friortail.ch>).

### 1.3.1 Le plan d'étude romand

Le plan d'étude romand est un plan d'étude élaboré par la CDIP visant à harmoniser les objectifs que les élèves doivent développer dans chaque discipline durant leur scolarité obligatoire et que les enseignant.e.s utilisent pour planifier leur travail (de Diesbach-Dolder, 2022). Celui-ci est composé de trois axes : les domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts et corps et mouvements), la formation générale (MITIC, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances) et les capacités transversales (collaboration, communication, stratégie d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive) (<https://www.plandetudes.ch>).

Après avoir longtemps été mises de côté, les émotions possèdent à présent une vraie place dans l'enseignement du fait de leur rôles désormais connus dans « les processus affectifs et cognitifs » (Gay, Burel, Lucciarini et Audrin, 2022). En effet, comme nous avons déjà pu le constater antérieurement, nous savons aujourd'hui que « celles-ci interagissent de manière étroite avec les processus perceptifs, attentionnels, mnésiques, décisionnels » (Gay et al., 2022). La CIIP relate que celles-ci sont abordées majoritairement dans l'axe des capacités transversales par les termes suivants : « identifier et exprimer ses émotions », « harmoniser intuition, logique et gestion des émotions, parfois contradictoires », « accueillir l'autre avec ses caractéristiques », « identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions » ou encore « ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires » (<https://www.plandetudes.ch>). Ces capacités sont définies comme étant « des compétences de vie à l'école comme dans le quotidien » et « permettent aux élèves de mieux apprendre mais aussi de mieux se connaître ». De plus, l'ensemble de ces « compétences socio-émotionnelles » peuvent s'apprendre et favorisent la réussite à l'école (Gay et al., 2022).

Gay et al. (2022) mettent en avant cinq habiletés que les enseignant.e.s peuvent prendre en compte afin d'aider les élèves dans la quête de l'apprentissage des compétences émotionnelles à travailler de manière individuelle, mais aussi collective afin d'aider les autres à les atteindre.

Ces habiletés résument les neuf composantes de Pons et al. (2004, cités dans Godin, 2021) abordées précédemment. Les voici ci-dessous :

1. Reconnaître les émotions ;
2. Comprendre les émotions ;
3. Exprimer les émotions ;
4. Réguler les émotions ;
5. Utiliser les émotions pour des prises de décisions adaptées au contexte.

De plus, Gay et al. (2022), tout comme Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin, et Albanese, 2010), pointent le fait que les enseignant.e.s sont touché.e.s par les émotions des élèves et vis-versa. En effet, ces auteurs abordent un phénomène qui s'appelle « la contagion émotionnelle positive » que les enseignant.e.s peuvent provoquer chez leurs élèves de par leur propre positivisme. Cette connexion aiderait à « établir des relations de qualité avec les élèves, gérer les comportements ou la discipline et réduire les risques de burnout » (Gay et al., 2022, p.13). Ces éléments nous rappellent l'importance du sentiment de bien-être autant chez les élèves que chez les enseignant.e.s.

Le schéma ci-dessous synthétise les divers impacts qu'exercent les émotions sur les élèves, l'enseignant.e, l'enseignement, ainsi que les apprentissages.



Figure 4: « Les quatre pôles de l'enseignement et de l'apprentissage influencés par les émotions » de Chen (2020, cité dans Gay et al., 2022, p.12)

Concernant le bien-être des élèves, celui-ci est évoqué dans l'axe de la formation générale du PER de la manière suivante : « Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique » (<https://www.plandetudes.ch>). Il existe également un lien direct avec les émotions : « [...] en identifiant, dans des situations scolaires particulières, la part des émotions dans ses réactions » (<https://www.plandetudes.ch>).

Pour ce qui est des branches disciplinaires, les émotions sont citées explicitement dans le domaine des arts et corps et mouvements (de Diesbach-Dolder, 2022), mais ne sont pas clairement citées dans le reste des domaines, soit les sciences humaines et sociales, les mathématiques et sciences de la nature, ainsi que le domaine des langues.

En plus des informations présentes sur le site de la CIIP (<https://www.ciip.ch>) et du PER (<https://www.plandetudes.ch>), nous pouvons également trouver des ressources supplémentaires sur le site de Friportail (<https://www.friportail.ch>).

### 1.3.2 Friportail

Friportail est un site pour les enseignant.e.s du canton de Fribourg. Il héberge notamment les balises en lien avec le PER, différentes activités auxquelles les classes peuvent prendre part ou encore les services dont les enseignant.e.s disposent<sup>2</sup>.

Diverses ressources sur les émotions sont à disposition pour les enseignant.e.s sur Friportail (<https://www.friportail.ch>). Dans l'onglet « Domaines & Thématiques », nous pouvons trouver une catégorie destinée aux capacités transversales du cycle 1 au cycle 3. Celles-ci cherchent à :

« Développer chez les élèves la flexibilité, l'inventivité, l'ouverture à soi, aux autres et au monde ;

Mettre en évidence les concepts-clés et permettre aux élèves d'avoir les mots pour s'exprimer ».

---

<sup>2</sup> Liste non-exhaustive des ressources à disposition sur cette plateforme.



Des balises sont également mises à disposition et proposent de traiter les thèmes suivants :

- « Apprendre à connaître ses besoins physiques, affectifs et sociaux » ;
- « Identifier et réguler ses émotions et celles des autres » ;
- « Tenir compte des autres dans leurs diversités » ;
- « Pratiquer l'écoute de l'autre, le respect mutuel et le dialogue » ;
- « Faire des choix et mener des projets personnels » ;
- « Apprendre à apprendre et organiser son travail » ;
- « Pratiquer l'empathie, la solidarité et les démarches citoyennes » ;
- « Analyser et faire des choix durables ».

En cliquant sur l'un des thèmes dans les liens, nous arrivons sur une planification qui nous propose de travailler ces thématiques avec diverses ressources. Les objectifs mis en avant dans cette planification sont, en revanche, les mêmes pour le cycle 1 et le cycle 2. Toutefois, les activités proposées sont différentes.

Nous avons donc pu découvrir les différents outils mis à disposition pour les enseignant.e.s. Il est utile de connaître leur existence et de mettre en pratique les idées et conseils afin de laisser la place aux émotions et aux compétences qui en découlent en classe et plus généralement dans l'établissement scolaire. Tout ceci dans le but de favoriser un climat propice aux apprentissages, d'améliorer le climat de classe, ainsi que de l'établissement et permettre aux élèves de repartir avec des clés pour leur avenir.

## 2. Problématique et questions de recherche

Dans ce chapitre, nous allons dans un premier temps expliciter notre problématique, puis les questions découlant de cette dernière.

Comme abordé au début de ce travail, notre problématique principale porte sur la prise en compte des émotions des élèves par leur.s enseignant.e.s tout au long de leur scolarité primaire. Notre question de recherche est donc la suivante : Comment les enseignant.e.s primaire prennent-ils/elles en compte les émotions des élèves dans leur classe ?

Nous allons ci-dessous expliciter les différents questionnements qu'elle a fait apparaître, étant donné que celle-ci nous a amené à nous questionner sur plusieurs axes dans l'optique de trouver des réponses à notre problématique grâce aux raisonnements d'enseignant.e.s:

- Les pratiques actuelles dans la salle de classe, ainsi que les motivations ;
- La perception du système scolaire et personnelle quant à la prise en compte des émotions en classe ;
- Les apports liés aux émotions durant la formation à la HEP ;
- La comparaison des deux cycles ;
- La poursuite de la prise en compte des émotions durant le cursus scolaire.

### 3. Méthodologie

Ce troisième point nous sert à exposer les caractéristiques de notre échantillon, à expliciter notre outil de recherche qu'est l'entretien semi-dirigé, ainsi que notre méthode d'analyse de données, soit l'analyse thématique.

#### 3.1 Caractéristiques de l'échantillon

Notre échantillon se caractérise par la présence d'enseignantes du cycle 1 et 2 qui œuvrent en tant que tel au sein d'écoles fribourgeoises. Le tableau qui suit regroupe les informations d'ordre professionnelles pour chacune des participantes.

Nom d'emprunt	Nombre d'années d'enseignement	Degrés enseignés	Informations supplémentaires
Carina	20 ans	7H Aussi enseigné en 5-6H	Duo pédagogique de Louise
Louise	15 ans	7H Aussi enseigné en 3-4-5-6H	Duo pédagogique de Carina Enseignante des ACT depuis 7 ans
Aurélie	5 ans	1-2H Aussi enseigné en 3-5-6H	Temps plein
Lara	31 ans	1-2H	Temps partiel donc en duo pédagogique
Sophie	6 ans	4H Aussi enseigné en 7H	Temps plein
Rachel	15 ans	1-2H A enseigné dans tous les degrés	Temps partiel donc en duo pédagogique
Hélène	7 ans	5H Aussi enseigné en 3-7H	Temps plein

Figure 5: Tableau des caractéristiques de l'échantillon

### 3.2 L'outil de recueil de données : l'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé permet de relater les propos de la personne interrogée d'après les thèmes choisis par la personne qui questionne. Ceci favorise une portée qualitative mais aussi interprétative (Imbert, 2010). C'est pourquoi nous avons souhaité l'utiliser comme outil de recueil de données.

Nous avons, dans un premier temps, élaboré un protocole semi-dirigé. Ce qui nous a permis de guider les enseignantes dans une discussion nous permettant d'obtenir des réponses ciblées sur nos thèmes et de rebondir facilement à l'aide de relances en cas de besoin. En effet, étant donné la portée qualitative que nous souhaitions donner à notre recherche, nous avons décidé de nous concentrer sur le discours des enseignantes quant à leurs perceptions de leurs propres pratiques. De ce fait, nous ne nous sommes pas intéressées à aller les observer directement en classe mais bien à leur laisser la parole.

Notre grille d'entretien a été construite par thématiques nous servant à traiter les émotions dans la globalité du contexte scolaire et aussi selon notre questionnement de base. Nos premières lectures scientifiques nous ont permis de réaliser des questions ciblées et pertinentes pour nous aider à mieux appréhender la problématique. Les principaux thèmes que nous traitons sont les suivants : les pratiques enseignantes quant aux émotions en classe, les motivations de leur mise en place, leur mise en pratique, les moments propices à leur apparition, les impacts qu'elles ont sur les apprentissages, leur présence dans le PER, les apports de la formation quant aux émotions pour les enseignantes, les biais de renseignement des enseignantes, les différences et similitudes entre le cycle 1 et 2 quant à la prise en compte des émotions et la continuité de la prise en compte des émotions tout du long de la primaire.

Concernant le déroulement des entretiens, ils ont duré en moyenne trente minutes et chacune de nous a été présente lors des divers échanges. Une de nous questionnait et relançait l'enseignante pendant que l'autre écoutait et relançait elle-aussi lorsqu'il y avait besoin de compléments ou d'apports à ce qui était dit.

Lors des retranscriptions, nous avons anonymisé tous les prénoms des participantes, ainsi que des élèves cité.e.s afin de garantir la confidentialité des identités de chaque personne.

### 3.3 Méthode d'analyse des données : analyse thématique

L'analyse thématique permet de regrouper, comme son nom l'indique, les propos selon les thèmes afin de dégager les éléments de réponses entrant dans la problématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette manière de procéder est particulièrement utile pour notre travail puisque nous avons diverses thématiques au sein de notre questionnaire.

Nous avons créé un tableau à partir des catégories de notre canevas d'entretien (Annexe 1). Celles-ci ont été modifiées et regroupées en six thématiques selon la pertinence des réponses obtenues sur le terrain. Ensuite, nous avons procédé à une analyse transversale dans le but de croiser les propos des enseignantes selon leur cycle, ainsi que de manière globale.

## 4. Présentation et analyse des résultats

Afin d'analyser nos résultats de manière optimale, nous avons repris les diverses entrées de notre canevas d'entretien pour créer le tableau ci-dessous. Celui-ci regroupe les thématiques que nous avons systématiquement repris pour analyser les apports des enseignantes du cycle 1 et du cycle 2 (Annexes 10 et 11). Nous finirons par une comparaison entre ces deux cycles avant de passer à la discussion de tous les résultats obtenus.

Catégories	Sous-catégories	Explicitations des catégories
Les pratiques enseignantes et les motivations	Pratiques enseignantes	Recensement des pratiques connues et/ou intégrées par les enseignantes en classe, ainsi que leur fréquence.
	Motivations	Recensement des motivations à l'intégration des émotions en classe par les enseignantes.
Les impacts de l'intégration des émotions en classe	Impacts positifs	Recensement des impacts positifs dû à l'intégration des émotions en classe par les enseignantes.
	Impacts négatifs	Recensement des impacts négatifs dû à l'intégration des émotions en classe par les enseignantes.
Les émotions en classe vues par les enseignantes	Moments propices	Recensement des différents moments propices à l'apparition des émotions en classe.
	Indices	Recensement des indices verbaux, non-verbaux, physique, etc. que provoquent les émotions chez les élèves que les enseignantes remarquent.

	Gestion	Recensement des comportements à adopter lorsque les élèves sont submergés d'émotions.
Les formations, les ressources, le PER	PER	Recensement d'éléments provenant du PER au niveau des émotions que les enseignantes utilisent pour justifier leurs pratiques liées à celles-ci.
	Formation initiale	Recensement des apports de la formation des enseignantes.
	Apports supplémentaires et/ ou souhaités	Recensement des souhaits concernant les émotions dans la formation des enseignantes.
	Biais de renseignement	Recensement des sources d'informations sur les émotions utilisées par les enseignantes.
	Ressources	Recensement des ressources sur les émotions mises en place en classe par les enseignantes.
Les perceptions des enseignantes quant aux deux cycles	Différences	Recensement des points divergents entre le cycle 1 et 2.
	Similitudes	Recensement des points convergents entre le cycle 1 et 2.
La continuité de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire	-	Recensement des avis des enseignantes quant à la possibilité de poursuivre l'intégration des émotions tout au long du cursus primaire.

Figure 6: Tableau des catégories d'analyse

#### 4.1 Du côté du cycle 1

Dans ce sous-chapitre, nous allons relater les points de convergences et de divergences entre les enseignantes du cycle 1. Nous allons aussi faire des liens entre les propos de ces enseignantes et la théorie établie. Pour ce faire, nous allons reprendre systématiquement chaque point de notre tableau.

##### 4.1.1 Les pratiques enseignantes et les motivations pour l'intégration des émotions

Concernant les pratiques connues et utilisées par les enseignantes du cycle 1, Rachel, Aurélie et Lara utilisent toutes les trois la littérature pour aborder les émotions dans leur classe. Lara va plus loin dans son explication en mettant en avant le fait que les livres servent à entrer en discussions et à débattre avec les élèves. A travers cette méthode, elle cherche à

[...] savoir quelles émotions ça leur procure, s'ils/elles ont déjà ressenti ces émotions-là, comment ils/elles font, qu'est-ce qu'ils en font, comment on peut faire, qu'est-ce que ça fait dans le corps, d'expliquer leur.s ressenti.s (l.40-41, Annexe 3).

Ces fonctions sont les mêmes que celles mises en avant par Daniel et al., (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) avec la « philosophie pour enfants ».

L'idée de Siaud-Facchin (2014) d'introduire des rituels quotidiens en classe servant à comprendre ses émotions en les entraînant régulièrement ressort chez Aurélie. Cette enseignante met en avant l'utilisation du livre « La couleur des émotions », qui est un livre spécialement conçu pour reconnaître et nommer les émotions avec les enfants afin d'aborder leurs émotions journalières des élèves. Elle n'est cependant pas convaincue par cette méthode. Elle explique :

Ce n'est pas quelque chose que je mets forcément en place. Ça dépend beaucoup du contexte et puis de la demande des enfants. Parce qu'au début je passais toujours par le livre « la couleur des émotions » pour travailler les émotions mais je me suis rendu compte que ça n'avait pas forcément de sens s'il n'y avait pas d'intérêt ou de demande derrière. Donc c'est plutôt à la demande (I.24-29, Annexe 2).

Pour sa propre mise en pratique, elle explique qu'elle préfère saisir l'opportunité de réagir face aux demandes spontanées des élèves, sans l'utilisation de méthodologie précise. Cette manière de faire se réfère à Audigier (2004) qui préconise d'utiliser des situations venant des enfants, sans pour autant l'anticiper dans une planification didactique, comme le conseille Siaud-Facchin (2014). A ses yeux, le fait de procéder sur le moment donne plus de sens aux élèves. En effet, la présence de sens est un élément essentiel, également pointé par Audigier (2004) du fait que les élèves soient directement impliqués dans la situation problématique. Lara et Sophie rejoignent Aurélie dans l'utilisation de la spontanéité face aux émotions des élèves.

D'un autre côté, Sophie et Rachel utilisent concrètement les rituels en classe à travers des activités instaurées après la lecture du livre « Les couleurs des émotions ». Pour Sophie, l'activité des « bocaux » consiste à donner la possibilité aux élèves d'insérer un billet annoté de leur prénom dans un bocal placé en classe dès qu'ils ressentent une émotion forte. Les bocaux sont ensuite ouverts en fin de semaine, donnant ainsi la possibilité aux enfants de s'exprimer ou non sur le/les ressenti.s qui les a/ont poussé(s) à créer leur.s billet.s. En effet, Sophie explique dans son entretien qu'il est important de respecter le souhait des élèves d'exprimer ou non des émotions vécues. Quant à Rachel, elle a mis en place un système similaire avec l'utilisation de pompons de couleur à placer dans son bocal selon son émotion du moment. Elle utilise en parallèle un cahier des émotions qu'elle présente ainsi :

[...] le cahier des émotions qui nous permet de découvrir ce qu'est une émotion. Ensuite, une fois qu'on l'a découverte, on joue l'émotion, on la vit et du coup on arrive à séparer chaque émotion. D'abord on va travailler sur la joie, on va avoir toute une semaine de joie, on va vraiment travailler sur ça avec les albums, les couleurs, la gestuelle et donc c'est le cahier des émotions (l. 58-62, Annexe 5).

Ces deux enseignantes étendent également leurs pratiques en exploitant le jeu. En effet, Sophie a mis en place des transitions entre ses leçons axées sur les émotions. Par exemple, elle utilise le jeu du « musée des émotions » qui consiste à faire sortir un élève de la classe pendant que les autres prennent soin d'incarner une statue représentant une émotion commune, comme la colère. Lorsque toutes les statues sont en place, l'élève mis à l'écart rejoint la pièce et observe ses camarades pour essayer de reconnaître l'émotion mise en scène. Le fait de pouvoir nommer les émotions grâce à une reconnaissance visuelle se réfère à la composante I de Pons et al. (2004, cités dans Godin et al., 2021).

Les jeux sont aussi un moyen pour Sophie de réguler une situation conflictuelle qui peut, par exemple, survenir lors d'un travail de groupe. Tous ces apports se réfèrent à l'approche du « Self-Science Curriculum » que l'on peut utiliser pour régler des comportements violents en classe (Gläser-Zikuda et Mayring, 2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004).

Ci-dessous, nous retrouvons un tableau des fréquences à laquelle les enseignantes intègrent les émotions en classe

Rachel	Aurélie	Lara	Sophie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2x par semaine avec les 2H</li> <li>- Diminution de la fréquence durant l'année</li> <li>- Pointage sur demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quotidien</li> <li>- Cas de tristesse 3-4x par année</li> <li>- Colère et frustration presque tous les jours</li> <li>- Pointage sur demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quotidien</li> <li>- Point d'orgue en début d'année</li> <li>- Pointage sur demande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Point d'orgue en début d'année</li> <li>- Rituel des bocaux 1x par semaine</li> <li>- Jeux en transition, en accueil ou en fin de semaine 2-3x par semaine</li> <li>- Pointage sur demande</li> </ul>

Figure 7: Tableau des fréquences de l'intégration des émotions au cycle 1

Quant aux motivations de la mise en place de ces diverses méthodes en classe, Lara et Aurélie mettent en avant, comme le préconisent Gläser- Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004), le bien-être des élèves. En effet, tout comme le dit Korb (2019), la quête de l'épanouissement passe par un apprentissage, car celui-

ci n'est pas inné. C'est pourquoi elles leur transmettent des clés pour être épanoui.e.s tout au long de leur vie scolaire, professionnelle et privée. De plus, Lara insiste sur la nécessité de créer un cadre bienveillant pour que les élèves puissent apprendre dans de bonnes conditions, tout comme le pense Siaud-Facchin (2014). L'ensemble des enseignantes du cycle 1 la rejoignent dans l'idée qu'un enfant, sous l'emprise d'une émotion trop intense, positive ou négative, n'arrivera pas à entrer correctement dans les apprentissages. En effet, les émotions se répercutent dans les apprentissages, d'où l'importance de les prendre en compte afin d'adapter le processus didactique (Siaud-Facchin, 2014).

Pour Sophie, le moteur principal de l'intégration des émotions est l'influence qu'elles ont sur la dynamique de classe. Elle parle aussi de l'impact des amitiés dans les groupes de travail. Pour pallier les désagréments qui en découlent, elle utilise souvent la méthode du jeu qui a été explicité dans le point précédent.

[...] là j'ai par exemple 6-7 filles dans la classe qui sont très soudées et puis tout d'un coup ça explose parce qu'une va plus avec l'autre. Et tout d'un coup voilà ce changement dynamique, on voit qu'il y en a une qui se met en retrait ou qui est blessée par ce qui s'est passé et puis pour désamorcer ça justement ça passe bien à travers le jeu (l.145-149, Annexe 4).

Cet exemple met en avant les frictions possibles dans un groupe lié d'amitié impactant la dynamique de classe et les apprentissages en cours. Il contre alors la théorie de Cuisinier et Pons (2011) ne mettant en avant que les nombreux avantages qu'offre le travail effectué en groupe d'ami.e.s.

Pour Rachel, les émotions font partie intégrante des élèves. Elle a la volonté de les prendre en compte afin de considérer chaque enfant dans sa globalité.

#### 4.1.2 Les impacts de l'intégration des émotions en classe

L'ensemble des enseignantes du cycle 1 mettent un point d'honneur sur les impacts positifs qu'offre la prise en compte des émotions de leurs élèves. Elles ressortent des éléments liés aux propos de Daniel et al. (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) en expliquant que l'intégration des émotions permet aux enfants de comprendre et verbaliser leurs émotions, leur environnement, ainsi que leurs camarades. Sophie parle d'une meilleure gestion des émotions des élèves et Rachel pointe l'impact que les émotions ont sur la prise de décision, tout comme l'ont fait Brosch et Sander (2013).



Aucun impact négatif n'a été cité par les enseignantes. Certaines ont énuméré uniquement quelques contraintes comme les sollicitations d'aide parfois très fréquentes des élèves. Mais ces demandes sont nécessaires afin d'intégrer des pistes d'action pour que par la suite l'élève devienne autonome dans la régulation de ses émotions. En somme, la finalité reste positive malgré certaines contraintes ressenties par certain.e.s enseignant.e.s. Ces contraintes rejoignent les dires d'Audigier (2004) quant au manque de pistes amenées dans la formation initiale.

#### 4.1.3 Les émotions en classe vues par les enseignantes

Dans ce sous-chapitre, nous allons tout d'abord résumer sous forme d'un tableau les moments les plus propices quant à l'apparition des émotions en classe et/ou à l'école, selon les enseignantes.

Rachel	Aurélie	Lara	Sophie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits</li> <li>- Situation personnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de société</li> <li>- Situation personnelle</li> <li>- Jeux libres</li> <li>- Récréation</li> <li>- Gym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque instant</li> <li>- Nouveautés</li> <li>- Littérature</li> <li>- Interactions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits</li> <li>- Travaux de groupes</li> <li>- Récréation</li> <li>- Interactions</li> <li>- Déplacements</li> <li>- Transitions entre leçons</li> </ul>

Figure 8: Tableau des moments propices à l'apparition des émotions au cycle 1

Nous remarquons que pour plusieurs enseignantes, différentes situations telles que les conflits, les situations provenant de la maison, les interactions et la cour de récréation sont des éléments potentiellement déclencheurs d'émotions chez les enfants. Il apparaît clairement que ce sont majoritairement les situations personnelles des enfants qui sont à la base d'un déclenchement émotionnel. Ce constat confirme la pertinence du conseil d'Audigier (2004) concernant l'efficacité de l'application des situations touchant directement les élèves dans les apprentissages dans l'optique de les favoriser.

De surcroît, différents indices servant à identifier les émotions des élèves sont ressortis des entretiens. En voici une liste non-exhaustive : larmes, isolation, piques entre élèves, bouder, se mettre en retrait, regard vide, ne pas écouter, traits tirés, tendus, poings serrés, yeux vitreux, agitation, volume sonore, se renfermer, gestes brusques, verbalisation, pleurs, changement de dynamique.

Tous ces éléments sont liés à la composante des expressions motrices expliquée par Sander (2019). En effet, ces éléments permettent aux élèves de montrer leurs réactions, ainsi que de communiquer leurs intentions.

Lorsqu'une émotion est observée chez un élève, chaque enseignante possède ses propres astuces pour la gérer.

Voici le point de vue d'Aurélie :

Alors quand c'est vraiment la grosse émotion, en principe je mets les élèves en travail autonome [...] et puis je sors avec l'élève. Puis en principe ce que je fais c'est vraiment de m'asseoir par terre pour qu'il y ait vraiment une proximité et pas un niveau de « je suis plus grande, c'est moi qui gère ». Parce que sinon je trouve qu'il y a trop ce côté justement « enseignant ». Puis oui, je suis l'enseignante, mais là on a besoin d'un moment de complicité, de travail, donc là je vais sortir. Sinon quand c'est une situation ça dépend. Il y a des choses avec lesquelles je me sens à l'aise et je vais répondre sur le vif : j'ai déjà l'idée, je mets en place. Par exemple, je me rappelle une image qui correspond dans les « Zophes<sup>3</sup> » puis je prends mon image puis on y va. On stoppe toute et on part sur ça. Ou alors il y a des moments où je ne sais pas forcément comment rebondir sur le moment, puis plutôt que de faire n'importe quoi, je vais d'abord calmer l'émotion, y réfléchir, quitte à y revenir l'après-midi. Mais en essayant de pas y revenir trop tard dans le temps, parce qu'il faut que ça reste encore d'actualité pour les petits. Je profite aussi des fois de la récré pour discuter avec mes collègues, parce qu'elles ont aussi un regard en dehors de la situation, parce que nous quand on est dans la situation, on a aussi le côté émotionnel qui peut nous prendre. Donc on échange beaucoup avec nos collègues et puis ça c'est cool (l.191-208, Annexe 2).

Dans son discours, Aurélie met en avant une nouvelle piste autre que les apports de formations initiales ou continues pour aider les enseignant.e.s à gérer et intégrer les émotions en classe : le soutien des collègues. Plus tard dans l'entretien elle explique que les émotions des enfants se répercutent également sur les enseignant.e.s et que les collègues servent également de soutien pour poser ses propres émotions afin d'être de nouveau apte à se centrer sur les besoins des élèves. Ces propos sont étroitement liés aux dires de Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin, et Albanese, 2010), ainsi que Gay et al. (2022) qui parlent des répercussions des émotions des élèves sur les enseignant.e.s.

---

<sup>3</sup> Méthodologie d'éthique et de culture religieuse mettant en scène des situations par le biais de grandes images illustratives

Le point de vue de Lara :

J'essaie de les gérer avec eux je dirais (silence). Pas de leur dire comment ils sont mais en fait de les questionner, de savoir comment ils sont, comment ils se sentent, qu'est-ce qu'il y a, qu'est-ce qui se passe, et puis comment on peut faire pour gérer ça quoi. Autant dans le positif finalement si quelqu'un se réjouit tellement de quelque chose, qui est tellement dans la joie, qui déborde, on peut aussi l'aider à trouver des pistes de comment gérer un petit peu ça. C'est plutôt ça ; d'aider avec et pas d'étouffer en fait. Je pense qu'il faut vraiment laisser sortir quoi. Être à l'écoute des émotions. Dans quel but bah... Dans le but aussi de pouvoir être là et puis travailler. Finalement on est dans un groupe donc on a besoin que le groupe il fonctionne plus ou moins et puis que ça soit (silence) des comportements gérables pour tout le monde quoi finalement. Dans ce but-là puis que l'enfant il soit bien. C'est surtout ça finalement (I.170-181, Annexe 3).

Lara adopte une posture d'accompagnante pour ses élèves afin d'accroître et d'assurer leur bien-être. Elle leur offre alors le cadre « centré sur l'attention, l'appréciation, l'encouragement et le réconfort » dont parlent Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004, chapitre 5). Elle pointe également l'impact qu'un seul individu peut avoir sur la dynamique de classe, d'où l'importance de prendre en compte chaque émotion.

Du côté de Sophie, elle a l'habitude de sortir de la classe pour discuter avec l'/les élève.s qui en a/ont le besoin afin de laisser la place à l'/aux enfant.s pour qu'il.s/elle.s peut/puissent s'exprimer, ressortir leur ressenti afin de désamorcer la situation. Elle utilise aussi souvent des jeux qui lui permettent de faciliter la communication avec les enfants qui n'arrivent pas forcément à exprimer leur ressenti dans la discussion. Elle ajoute que cette méthode permet aussi de donner la possibilité aux enfants de se rendre compte de l'impact de leur comportement sur les autres afin de se réguler. Ceci se rapporte à la composante II de Pons et al. (2004, cités dans Godin et al., 2021) par cette prise de conscience vis-à-vis d'autrui. En effet, il s'agit ici de régulation émotionnelle où les élèves vont user de contrôle volontaire afin d'adopter une réponse plus réfléchie que leur première réponse impulsive qui a pu faire du tort à autrui (Eisenberg et al., 2004, cités dans Gobin et al., 2021).

Enfin pour Rachel, elle privilégie tout comme Sophie la proximité avec l'élève en allant discuter avec lui/elle et ajoute, si besoin, le côté tactile en lui touchant l'épaule, la tête ou en lui donnant la main afin de l'aider à se calmer. Elle insiste sur le « réconfort » que suggèrent Gläser-Zikuda et Mayring (2001, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004) dans la prise en compte des émotions de ses élèves. Elle dispose également d'une

« caisse du calme » contenant des casques réducteurs de son, une couverture, des petits objets déstressant et du sable. Ces objets ont été choisis pour permettre à l'élève de s'isoler dans un coin afin de se recentrer et de retourner au calme à son rythme. Si une émotion est vraiment trop intense, il lui arrive de se fâcher et dire clairement à l'élève de se calmer afin de le/la canaliser de manière plus directe.

#### 4.1.4 La formation, les ressources, le PER

Comme nous avons déjà pu le constater par les dires de Siaud-Facchin (2014) et Audigier (2004), les émotions ont un réel impact sur les apprentissages des élèves. Toutes les enseignantes rejoignent les dires de ces auteur.e.s et sont d'avis qu'un.e élève débordé.e d'émotions n'est pas apte à entrer correctement dans un apprentissage. C'est pourquoi il est important de travailler autour de la reconnaissance des émotions, ainsi que leur régulation afin de pouvoir entrer sereinement dans le travail scolaire demandé. Aurélie rappelle des propos de Benintendi, Gobin, et Simões-Perlant (2021, cité.e.s dans Gobin, Baltazart, Simões-Perlant et Stefaniak, 2021) en pointant qu'un apprentissage difficile est abordé plus aisément et calmement lorsque que les émotions négatives des élèves sont écartées.

Du côté du PER, les enseignantes sont unanimes concernant la présence des émotions dans les capacités transversales. Certaines citent également la formation générale, ainsi que des liens interdisciplinaires. Aurélie évoque l'utilisation des émotions par le biais des « Zophes » et Rachel relate le travail du vocabulaire des émotions par le biais du français.

	Rachel	Aurélie	Lara	Sophie
Formation initiale	- Pas la priorité	- Axée didactique - Lacunes concernant les émotions	- Pas d'apport concernant les émotions	- Pas de souvenir
Autres apports	-	- Formation continue jugée trop théorique par le manque de pistes - Travail sur soi pour mieux pouvoir aider les enfants	- Formation continue théorique jugée intéressante	- Initiation personnelle pour une formation continue donnant des pistes d'action

Compléments souhaités	- 1-2 ans de co-enseignement après la formation initiale	- Apport théorique de bases sur les émotions et les besoins des enfants dans la formation initiale	- Formation sur les émotions et la santé des enfants	- Valoriser l'importance des émotions
Biais de renseignement	- Littérature - Collègues	- Littérature - Formations - Intervisions entre collègues	- Conférences audios - Formation continue	-
Ressources à disposition	- Caisse du calme	- Cap sur la confiance <sup>4</sup> mais jugé plus adapté aux grands - Travailler ses ressentis personnels	-	-

Figure 9: Tableau des ressources des enseignantes du cycle 1

Ce tableau valide le discours d'Audigier (2004) qui met en avant que les enseignant.e.s ne sont pas assez formé.e.s et ne disposent pas de pistes concrètes pour la gestion des émotions des élèves et des situations d'apprentissages où elles s'invitent.

De plus, Aurélie parle d'être soi-même au clair avec ses émotions pour pouvoir aider les élèves dans ce processus complexe. Son avis reprend les propos de Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune et al., 2010) qui promeuvent l'intégration des émotions dans la formation initiale des enseignant.e.s.

#### 4.1.5 Les perceptions des enseignantes quant aux deux cycles

La prise en compte des émotions dans le cycle 1 et dans le cycle 2 est, du point de vue des enseignantes du cycle 1, plutôt différente. En effet, elles considèrent que les émotions sont moins abordées dans le cycle 2 et cela pour plusieurs raisons distinctes. Rachel et Aurélie exposent le fait que tous/toutes les enseignant.e.s ne prennent pas forcément le temps de les intégrer dans leur planning. Aurélie ajoute que si celles-ci y figurent, elles y sont travaillées de manière indirecte par le biais de conseils de classe par exemple. Lara rejoint les dires d'Audigier (2004) en expliquant

---

<sup>4</sup> Formation consistant à renforcer la confiance des élèves

que les enseignant.e.s du cycle 2 subiraient de la pression de la part du plan d'étude et seraient donc très axé.e.s sur les apprentissages cognitifs par peur de ne pas pouvoir couvrir tout le programme de l'année scolaire. Finalement, Sophie met en lumière que la maturité des élèves évolue mais qu'il est toujours important de rappeler les bases de la gestion des émotions, quel que soit leur âge.

Malgré ces divergences entre les deux cycles, quelques similitudes sont tout de même ressorties des entretiens. Par exemple, Rachel a souligné que les élèves du cycle 2 sont toujours des enfants qui vivent des situations complexes dans le cadre privé. Aurélie explique que « l'un est la suite de l'autre », qu'au cycle 1 « le but c'est de leur apprendre à identifier l'émotion et le besoin. [...] Puis au cycle 2 c'est d'apprendre à répondre eux-mêmes à leurs propres besoins » (l.401-404, Annexe 2). Sophie met en évidence les bases communes dans la gestion de conflits. Effectivement, selon elle, un langage commun à tout l'établissement scolaire quant aux émotions est très important et est un outil de taille pour la gestion de disputes entre les élèves, qu'importe l'âge et le degré primaire.

#### 4.1.6 La continuité de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire

Afin de perpétuer cette prise en considération des émotions des élèves tout au long du cursus primaire, plusieurs idées ont été proposées par les enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle.

Rachel nous a parlé d'un projet basé sur les émotions à mettre en place en classe et plus globalement dans les établissements. Aurélie est du même avis et suggère de mettre en place un fonctionnement en verticalité.

Lara rappelle l'importance de la volonté de l'enseignant.e quant à la mise en place de cette considération au sein de sa classe. Elle suggère également la substitution d'un apprentissage disciplinaire pour y mettre à la place du temps pour travailler les compétences émotionnelles.

Sophie propose d'approfondir les activités du cycle 1 pour aller plus loin au cycle 2, de créer ce langage commun à l'établissement et d'utiliser avec les plus grands la méthodologie « en route vers le pacifique<sup>5</sup> ».

---

<sup>5</sup> Méthodologie axée sur la résolution de conflits

## 4.2 Du côté du cycle 2

Dans ce sous-chapitre, nous allons relater les points de convergences et de divergences entre les enseignantes du cycle 2 ainsi qu'entre les enseignantes et la théorie. Nous allons également reprendre systématiquement chaque point de notre tableau par thématiques afin de découvrir ce que les participantes nous ont confié sur ces divers sujets.

### 4.2.1 Les pratiques enseignantes et les motivations pour l'intégration des émotions

Carina et Hélène ont cité la « météo du jour » comme pratique connue. Celle-ci consiste à questionner les élèves sur leur ressenti quotidien (Siaud-Facchin, 2014). Cependant, ce n'est pas ce qu'elles utilisent. Hélène a même questionné le réel impact de cette pratique. Louise a, quant à elle, parlé de la littérature. Elle a donné l'exemple de divers ouvrages qui traitaient de certaines caractéristiques. Elle a eu la possibilité de travailler avec ces récits et a assuré que : « partir d'une histoire c'est toujours sympa avec les élèves, ça marche assez bien » (l.86-87, Annexe 7). Cette méthode est soutenue par Daniel et al., (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004). En effet, l'auteur préconise le passage par la littérature et plus précisément la philosophie pour ouvrir à la discussion. Louise l'a également fait avec une autre de ses classes.

Le tableau ci-dessous recense les fréquences à laquelle les enseignantes réalisent une activité en lien avec les émotions pour les élèves.

Carina	Louise	Hélène
- Environ 2x par semaine	- Environ 2x par semaine - Leçons d'ECR	- Résoudre les conflits tous les 2-3 jours - Début de thème pour les auto-évaluations

Figure 10: Tableau des fréquences de l'intégration des émotions en classes au cycle 2

Dans le paragraphe suivant, nous allons mettre en avant diverses méthodes utilisées par ces enseignantes.

Cette année, Carina et Louise, formant un duo pédagogique, ont décidé de travailler avec des « pochettes de fierté ». Carina a expliqué que la pochette consistait à y déposer un événement significatif de la semaine. L'événement doit représenter un moment où l'élève s'est senti.e particulièrement fier.fièr.e de son travail, d'une action réalisée, comme par exemple marquer un but ou encore une action plus collective en prenant le temps d'aider un.e camarade. Elles ont décidé de réaliser ce projet à la

suite de l'observation d'un manque d'estime de soi globale dans la classe. En effet, Carina confiait « c'était super important pour nous de leur apprendre à avoir confiance en eux et de leur montrer qu'il y a plein de choses qu'ils savent plutôt que tout ce qu'ils ne savent pas » (l.29-31, Annexe 6). Louise confirmait les propos de sa collègue en disant : « [...] les encouragements, de valoriser aussi ce qu'ils savent déjà, de se tourner vers le positif et ça c'est aussi un apprentissage pour nous, ce n'est pas toujours simple » (l.118-120, Annexe 7). Pour arriver à ce projet de pochettes, Carina a suivi une formation continue sur les « Octofun<sup>6</sup> ». Cette dernière lui a servi de point d'ancrage. En effet, elle a annoncé aux enfants que nous possédions tous huit intelligences. À partir de ce constat, elle a mis en évidence l'importance d'être fier.fièr.e de soi dans plusieurs domaines différents, constat qui aiderait donc à trouver une action qui rend l'enfant fier.fièr.e. Nous pouvons donc constater que les enseignantes ont une volonté de montrer à leurs élèves qu'ils/elles ont des connaissances dans divers sujets et qu'il est important pour elles que les élèves en prennent conscience par eux-mêmes.

De son côté, Hélène utilise la méthode du « message clair ». Cette démarche consiste à élaborer un message limpide afin de régler un problème. En effet, l'élève ayant été embêté.e par un.e camarade devra verbaliser, comme le proposent Daniel et al. (2004, cité.e.s dans Lafortune et al., 2004), ce qui lui a été fait et expliquer en quoi ceci l'a dérangé.e. Par la suite, les élèves doivent trouver un consensus pour réparer ce qui a été fait. Hélène trouvait que cette méthode était bien en expliquant :

[...] j'en avais marre de devoir régler des choses qui me paraissaient futiles et puis qu'au final ce n'est pas si futile que ça pour des enfants parce qu'il y a des élèves qui n'arrivent plus à travailler tellement ils sont embués dans les conflits. Et pour moi, après avoir fait quelques recherches, je trouvais que la méthode du message clair c'était celle qui me correspondait le plus et qui me parlait le plus. Et puis en 5-6H, je trouvais aussi que c'est un âge où ils étaient capables d'apprendre à formuler un message clairement et de me décharger un peu des conflits et de pouvoir gérer ça eux-mêmes (l.39-46, Annexe 8).

Le « message clair » est une méthode qui avait été proposée à l'enseignante par une médiatrice scolaire pour une classe précédente. Hélène a toutefois tenu à mettre en place cette pratique pour chacune de ses classes puisque l'environnement dans

---

<sup>6</sup> Formation continue mettant, entre autres, en avant les huit intelligences que chaque personne possède et diverses activités à réaliser pour les découvrir.



lequel se situe celles-ci est propice aux conflits et à l'agressivité. De plus, elle mentionne le choix du « message clair » pour que les élèves se réfèrent à cet outil et l'utilisent toute leur vie. Ce qu'elle apprécie dans cette pratique c'est que « ça désamorce aussi sur le ton de l'humour » (l.135-136, Annexe 8). Les élèves finissent par se rendre compte que la raison de leur dispute était futile. Elle insiste aussi sur l'importance pour les élèves de pouvoir déposer ce qui les dérange afin d'entrer plus facilement dans les apprentissages et de ne pas être embué.e.s par un conflit ou une situation pesante puisque les émotions se répercutent dans les apprentissages. Il faut les prendre en compte pour adapter son enseignement (Siaud-Facchin, 2014). Dans le cas où l'élève n'accepterait pas les excuses de la personne qui l'a blessé, l'enseignante choisit de laisser les élèves cogiter une nuit afin de trouver une solution pour le lendemain.

Comme autres pratiques connues, le travailleur social, ainsi que le psychologue scolaire ont été cités. En effet, il s'agit de deux personnes à disposition dans certains établissements. Hélène a la chance d'avoir, dans son établissement, un travailleur social dont bénéficient certains de ses élèves.

L'enseignante va d'abord expliquer au travailleur social le comportement de l'élève en question afin de savoir s'il estime qu'un travail est envisageable avec l'enfant. Si tel est le cas, le travailleur social va proposer de le.la rencontrer. Hélène met en avant une certaine contrainte d'organisation due aux horaires du travailleur social, mais

Et moi je me dis toujours qu'un élève qui part pour une thérapie ou un suivi, ce n'est pas perdu. Ça lui permettra de toute façon d'être mieux en classe, dans les apprentissages et avec ses camarades (l.111-114, Annexe 8).

Cet exemple démontre que certains problèmes que rencontrent les enfants ne peuvent pas toujours être facilement gérés. Trouver des ressources chez ses collègues s'avère souvent positif : Hélène en a profité lorsqu'elle n'avait pas les outils pour aider son élève. En effet, comme le souligne Audigier (2004), les enseignant.e.s n'ont pas assez de connaissances en matière d'outils à disposition et n'ont pas la formation idéale pour gérer eux/elles-mêmes tous les problèmes qui peuvent intervenir en classe.

#### 4.2.2 Les impacts de l'intégration des émotions

Grâce à nos entretiens, nous avons pu dégager plusieurs impacts positifs.

Premièrement, Carina témoigne de la motivation dans les apprentissages qui prend une part importante dans le quotidien de l'élève. Comme le mentionnent Gläser-Zikuda et Mayring (2001), la motivation intrinsèque est plus facilement atteinte si nous permettons aux élèves de s'autodéterminer et de s'autocontrôler. Louise parle quant à elle de la régulation des émotions. En effet, elle assurait que les élèves arrivaient mieux à dire ce qu'il se passait et ne mentaient pas sur leur ressenti.

Ensuite, pour les pochettes, Carina nous a confié que pour un élève les apprentissages étaient parfois plus compliqués et que l'impact avait été direct puisque, lorsqu'elle en avait parlé en classe, l'enfant avait directement dit : « Ah je pourrai mettre ma recette que j'ai écrite » (l.110-111, Annexe 6). Il a donc été possible de trouver du positif assez rapidement même si parfois certain.e.s peinent tout de même un peu plus. Louise relève aussi l'importance pour les enfants de verbaliser ce qu'ils/elles ressentent permettant ainsi la structure et le contrôle de la communication entre les individus et les groupes comme l'annonce Levesque et al., (2003, cités dans Korb, 2019).

Pour Hélène, elle reprend la gestion de conflit expliqué au-dessus dans le « message clair » en mettant en avant la capacité de dédramatisation qu'elle apporte aux élèves face aux situations conflictuelles. De plus, elle a insisté sur la capacité d'émettre un message, de déposer son souci afin d'être en paix avec soi-même eu égard à l'importance d'adapter l'enseignement en fonction des émotions (Siaud-Facchin, 2014).

Concernant de potentiels impacts négatifs, aucune des enseignantes n'a pu en citer. Les impacts liés à la gestion des émotions ou à l'écoute de celles-ci sembleraient positifs. Ceci paraît pertinent puisque pour atteindre une satisfaction personnelle (Korb, 2019), nous avons besoin de maîtriser les compétences émotionnelles.

#### 4.2.3 Les émotions en classe vues par les enseignantes

Nous allons débuter par un tableau qui résume les moments propices à l'apparition des émotions en classe, ainsi que les différents indices relatifs.

Carina	Louise	Hélène
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le début d'année scolaire</li> <li>- Les évaluations</li> <li>- Moments privilégiant le contact individuel avec l'élève (surveillances, se dire au revoir, trajets, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moments d'intenses émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Événements traumatisants/choquants</li> </ul>

Figure 11: Tableau des moments propices à l'apparition des émotions en classe au cycle 2

Comme indices, toutes trois ont mentionné les larmes très rapidement. Carina parlait aussi de la colère qui peut rendre l'élève rouge. Elle déplore le fait que certain.e.s se cachent et semblent impassibles. Toutefois, tout comme le pense Hélène, elle ajoute qu'une fois qu'on connaît les élèves, il est alors facile de voir leurs émotions. Louise annonce aussi que les élèves peuvent se cacher la tête ou alors exprimer de la colère en jurant, en lançant quelque chose ou en déchirant une feuille.

Les enseignantes nous ont aussi livré leur manière de gérer ces moments d'émotion. Carina a tendance à prendre le temps d'aller discuter avec l'élève, en dehors de la salle de classe. Cette manière de faire est partagée par Louise. Toutes deux tiennent à éviter de mêler toute la classe à la résolution de conflit.

Hélène soulève la difficulté et le manque d'outils lors de situations graves et traumatisantes. Elle mentionne par ailleurs un soulagement de pouvoir avoir recours à la médiation scolaire dans ces cas extrêmes.

#### 4.2.4 La formation, les ressources, le PER

Concernant le PER, Hélène a clairement assumé ne pas l'utiliser pour justifier le « message clair ». Elle estime qu'il devrait être « bien remanié » (l.262, Annexe 8) pour pouvoir l'utiliser pour ce sujet.

Louise nous a expliqué que pour les pochettes de fierté, sa collègue et elle-même n'avaient pas spécialement visé des objectifs se trouvant dans le PER. Toutefois, elle peut l'utiliser de manière interdisciplinaire ; par exemple si ça se prête au vocabulaire d'anglais elle va prendre le temps de nommer les émotions dans la langue 3 mais aussi de les mimer, d'expliquer ce qu'on ressent.

Carina a elle aussi mentionné que le PER n'était pas la première chose à laquelle elle avait pensé pour mettre sur pied le projet des pochettes. Toutefois elle nous a indiqué qu'un remaniement se mettait en place du côté des capacités transversales et de la

formation générale. En effet, une recherche d'une meilleure institutionnalisation de ces capacités est en cours au sein de son établissement.

L'ensemble des ressources utilisées par ces enseignantes sont résumées dans le tableau qui suit.

	Carina	Louise	Hélène
Formation initiale	- Apport sur le conseil de classe	- Cours de développement personnel - Théâtre ou manière de poser les choses - Gestion en stage	- Peu de souvenirs - Dans les cours de psychologie du développement
Apports supplémentaires ou souhaités	- Formation continue sur les « Octofun »	- Formation sur les émotions à l'école concernant les élèves, les enseignant.e.s et les stagiaires	- Intervention de la médiation pour s'outiller
Biais	- Formation continue sur les « Octofun »	- Duo pédagogique	- Lectures personnelles - Enseignant.e.s spécialisé.e.s
Ressources	-	-	- Direction - Mesures SED

Figure 12: Tableau des ressources des enseignantes du cycle 2

Il est intéressant de noter que la formation a évolué. Toutes les enseignantes que nous avons interrogées n'ont pas suivi leur cursus au même moment. Toutefois, l'intérêt que suscitent les émotions est bien présent. Nous remarquons qu'une formation supplémentaire à ce sujet serait appréciée. Ce constat valide encore une fois ce qu'a démontré Audigier (2004) sur le manque de ressources et de formations des enseignant.e.s.

#### 4.2.5 Les perceptions des enseignantes quant aux deux cycles

Concernant les différences observées, Carina estime que le cycle 1 met plus en avant les émotions et qu'il possède plus de matériel à cet effet. Hélène a encore une fois mentionné les rituels auxquels les élèves du cycle 1 assistent. Elle a aussi ajouté que beaucoup ne prenaient pas le temps de s'y atteler au cycle 2, et dénonce aussi le manque d'outils. Finalement, elle ajoute que le temps ne leur permet pas de faire des recherches sur ce sujet, car il n'est pas considéré comme une priorité dans ce cycle.

Pour les similitudes, Louise a mentionné la présence des émotions à tout âge. En effet, les émotions sont présentes dès notre naissance que nous les remarquons ou non (Godin, 2021).

Pour Hélène, il y a

Des similitudes dans la gestion des conflits. En tout cas je sais qu'ici ça se fait, on prend quand même tous le temps d'écouter les élèves et puis de gérer les conflits et qu'on ne laissera jamais les conflits de côté. Mais après c'est peut-être dans la manière de gérer les conflits que là c'est peut-être un peu différent. Je pense que chaque enseignant quand il y a un souci dans sa classe ou bien avec d'autres élèves, prend le temps d'écouter et d'apaiser les tensions (I.331-336, Annexe 8).

#### 4.2.6 La continuité de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire

Ce point regroupe une liste non-exhaustive d'idées, provenant des enseignantes du cycle 2, permettant de prendre en compte les émotions tout au long de l'école primaire.

Carina nous a confié avoir la volonté que tout soit plus axé sur les capacités transversales et la formation générale. Cependant, elle n'a pas de solution quant à la mise en pratique de cette idée. Elle a pointé le manque de temps qui ne permettait pas toujours de faire ce dont les élèves avaient besoin.

Selon Louise, le co-teaching serait une très bonne solution. En effet, d'après cette enseignante, être plusieurs enseignant.e.s dans une même classe permettrait de prendre le temps de faire des entretiens individuels avec ses élèves. Aussi, elle pense que c'est important de garder un lien avec les familles et d'avoir un soutien des parents dans la mise en pratique.

De son point de vue, Hélène estime qu'il est important que l'établissement scolaire soit unanime dans son intégration et sa gestion des émotions.

### 4.3 Comparaison des deux cycles 1 et 2

Après avoir exposé les points de vue des deux cycles séparément, nous allons les mettre en lien afin d'en faire ressortir les éléments convergents et divergents à l'aide des sous-catégories du tableau présent au début du point d'analyse.

Sous-catégories	Comparaison des deux cycles
Pratiques enseignantes	Nous constatons une forte présence quant à l'utilisation de la littérature dans les deux cycles, soit pour des renseignements personnels soit pour l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. Quant au reste des pratiques, nous remarquons que certaines servent à aborder le sujet des émotions dans un but éducatif, tandis que d'autres servent à réguler les émotions des élèves présentes sur le moment. Au cycle 2, les enseignantes utilisent essentiellement des pratiques à visée régulatrice. Les enseignantes du cycle 1 utilisent aussi ce type de pratiques mais également d'autres dont le but est éducatif, telles que le jeu du « musée des émotions » ou encore des discussions suite à la lecture d'un livre à ce sujet. Nous expliquons cette tendance à l'introduction des émotions au cycle 1 à travers la nécessité des jeunes enfants à reconnaître et comprendre les émotions (Pons et al., 2004, cité dans Godin et al., 2021).
Motivations	La facilitation dans l'entrée des apprentissages qu'offre une bonne gestion émotionnelle des élèves est la principale motivation des enseignantes. Cependant, un attrait pour l'intégration d'une motivation intrinsèque dans les apprentissages des élèves ressort au cycle 2, mais pas au cycle 1. Nous émettons l'hypothèse suivante : comme l'a mis en avant Aurélie dans son entretien, les compétences émotionnelles acquises au cycle 1 s'affinent au cycle 2 et peuvent faire l'objet d'un transfert dans les apprentissages cognitifs.
Impacts positifs	Le seul impact positif commun aux deux cycles est le fait que les élèves verbalisent leurs émotions.
Impacts négatifs	<p>Pour les impacts négatifs, aucun élément n'a été mentionné concernant les élèves. Les principales émotions qui ressortent des entretiens sont la colère et la tristesse. Par rapport à la colère, elle peut se référer aux propos d'Aurélie qui explique que :</p> <p>La colère, la frustration c'est quelque chose qui est beaucoup plus travaillé par ce que bah ils sont encore tellement dans l'égoïsme que c'est clair qu'ils l'apprennent là quoi. Puis en groupe parce qu'à la maison ils sont peut-être un, deux, trois enfants. Puis s'ils n'ont pas eu forcément de contextes où s'ils n'ont pas été confrontés à ça, je dirais que la colère, la frustration c'est quelque chose qui se travaille presque tous les jours. Des fois par des tout petits imputs mais qui sont quand même là (I.115-121, Annexe 2).</p> <p>Nous pensons alors que cet égoïsme peut engendrer chez les plus petits des moments intenses en émotion plus fréquents au cycle 1, d'où les interventions quotidiennes de Lara et Aurélie dans leur classe.</p>

Moments propices	Nous remarquons qu'au cycle 1, les moments considérés comme propices à l'apparition d'une émotion peuvent émerger à chaque instant tels que la cour de récréation, les moments d'interaction entre élèves, les moments de jeux, etc. Les enseignantes du cycle 2 mettent en avant des moments plus précis, tels que le début de l'année scolaire, les conflits, et les moments de stress dus aux évaluations. Nous pouvons lier cette différence de perception avec le développement des émotions de l'enfant. En effet, ce développement passe par plusieurs stades permettant aux enfants de comprendre, gérer et appréhender leurs émotions (Pons, Doudin et Harris, 2004). Ainsi, étant donné le jeune âge des élèves du cycle 1, il paraît logique que les émotions s'invitent de façon plus récurrente dans toutes sortes de situations jugées plus banales par les élèves du cycle 2.
Indices	Plus d'indices démontrant les émotions des élèves sont ressortis au cycle 1, nous pensons que cela peut être dû au fait que les apprentissages sont plus axés sur les CT au cycle 1.
Gestion	Pour la gestion, toutes les enseignantes mettent en avant la discussion, ainsi que sortir de la salle de classe. Au cycle 1, elle est souvent utilisée à travers le jeu et nous remarquons une certaine présence de matériels qui manque au cycle 2 comme l'a souligné Carina.
PER	Pour le PER, ce sont l'interdisciplinarité et le vocabulaire qui ont été cités de part et d'autre. Au cycle 1, la prise en compte des CT/FG est plus poussée. Ce qui nous amène à penser que les objectifs au cycle 1 peuvent correspondre aux CT/FG, tandis qu'au cycle 2 il y a une mise en avant plus importante des objectifs des branches disciplinaires.
Formation initiale	Les enseignantes du cycle 1 n'ont pas souvenir des apports de leur formation quant aux émotions contrairement aux enseignantes du cycle 2 qui ressortent des éléments de différents cours pouvant servir à la régulation des émotions.
Apports supplémentaires et/ ou souhaités	Une formation continue a été utile pour la majorité.
Biais de renseignement	Nous constatons une forte présence quant à l'utilisation de la littérature dans les deux cycles, soit pour des renseignements personnels soit pour l'utilisation de littérature jeunesse en classe.  Le panel s'est renseigné de la même manière, à savoir par les collègues, la littérature et les formations continues.
Ressources	Les ressources utilisées sont opposées. Nous constatons que les enseignantes du cycle 1 utilisent des méthodes qu'elles mettent elles-mêmes en place dans leur classe alors que les enseignantes du cycle 2 ont tendance à passer par le biais d'une tierce personne, telle qu'un.e enseignant.e spécialisé.e, la direction ou les mesures SED.
Différences	Concernant la perception des cycles, la différence notée entre les deux cycles se situe principalement dans la contrainte de temps subi par les enseignantes du cycle 2.

Similitudes	Tandis que pour les similitudes, la principale ressortie est la gestion de conflits.
Continuité	Concernant la continuité de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire, les principales suggestions se rapportent à l'uniformité des méthodes au sein de l'établissement.

Figure 13: Tableau de la comparaison des analyses entre les deux cycles

Nous constatons que les pratiques diffèrent entre les deux cycles. Toutefois, ceci est justifié par le développement émotionnel des enfants qui évoluent durant leur scolarité. Ce même développement influe sur l'apparition des moments où entrent en jeu les émotions des élèves, ainsi que les différentes motivations des enseignantes. C'est pourquoi nous estimons qu'il est inapproprié de parler de comparaison puisque les émotions font partie d'un développement évolutif et propre à chacun (Pons, Doudin et Harris, 2004).

## Discussion des résultats

Dans cette discussion, nous allons reprendre les points de l'analyse que nous trouvons particulièrement intéressants à débattre. Nous allons, pour chacun d'entre eux, exposer les pistes que nous trouvons les plus pertinentes pour pallier les difficultés qui en ressortent.

Notre analyse nous a permis de mettre en lumière des points de divergences, ainsi que de convergences à l'interne des cycles ainsi qu'entre toutes les enseignantes interviewées. Nous avons remarqué qu'il n'est finalement pas possible de comparer fondamentalement les deux cycles selon la position des enfants dans leur développement émotionnel en fonction de leur âge (Pons, Doudin et Harris, 2004). Il s'agirait plutôt de joindre les pratiques, afin d'assurer une continuité dans la prise en charge des émotions, au lieu de les dissocier entre les cycles sans cohésion.

Le point sur la continuité nous interpelle tout particulièrement. Les enseignantes ont toutes répondu à l'affirmative quant à l'idée de continuité du développement de la compétence émotionnelle chez les enfants tout au long du cursus primaire en émettant des idées de mise en place afin d'améliorer le système actuel. Cependant, malgré leur bonne volonté commune, les établissements semblent toujours peiner à mettre en place un dispositif uniforme à l'ensemble des classes qui les composent. À ce sujet, nous favoriserions une approche ressortie lors de l'entretien de Carina et de



Sophie. En effet, une institutionnalisation des CT est en train d'être mise en place dans leur établissement respectif dans le but d'uniformiser les pratiques et de mettre en place un langage commun au sein de l'école.

De surcroît, nous avons pu observer des lacunes concernant la prise en compte des émotions dans la formation initiale. Nous pensons que celles-ci sont dues à un manque de contenu sur les émotions dans le PER. En effet, la formation se basant sur les objectifs établis dans cet outil, il paraît logique que la formation en subisse les conséquences directes au vu de l'absence de tels objectifs. Pour pallier ce déficit, nous pensons qu'il faudrait rectifier le PER et éventuellement inclure un apport à la formation initiale des enseignant.e.s sur la contagion émotionnelle, comme expliqué par Gay et al. (2022) dans un bulletin de la CIIP, ainsi que par Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010, cité.e.s dans Lafortune, Fréchette, Sorin, Doudin, et Albanese, 2010). Cet élément théorique serait une ressource utile quant aux besoins exprimés des interviewées. Effectivement, il permettrait aux enseignant.e.s de prendre conscience de l'impact de leur propre état émotionnel sur les élèves. Ce constat leur permettrait ensuite de travailler sur eux/elles-mêmes afin de leur garantir un bien-être professionnel ainsi qu'une relation pédagogique de qualité avec les enfants, cela contribue activement à l'établissement d'un cadre propice aux apprentissages.

À la suite de cette discussion, nous avons pris conscience de la complexité de l'intégration des émotions dans l'enseignement. Notre travail n'a pu donner qu'un bref aperçu et n'est pas exhaustif en la matière. Les idées/propositions d'amélioration ne manquent pas, mais leur concrétisation reste souvent un grand défi à relever car elles incombent l'ensemble des établissements et vont même jusqu'à la remise en question des plans d'études.

## Conclusion

À travers ce travail, nous avons voulu en apprendre plus sur la prise en compte des émotions des élèves par leur.s enseignant.e.s. Pour ce faire, il nous a d'abord fallu comprendre ce à quoi correspondaient les émotions. Par la suite, nous avons regardé du côté des apprentissages pour découvrir comment nous pouvions agir pour aider les élèves et en quoi cela leur était profitable. Nos diverses sources théoriques nous ont également permis de mieux appréhender ce qui se passe sur le terrain, ainsi que les interprétations de chacune des enseignantes que nous avons interviewées. Nous

retenons de nos résultats que le temps à disposition s'avère le principal frein à la prise en compte des émotions des élèves au cycle 2. En effet, les nombreuses attentes et objectifs du PER ont tendance à bloquer les enseignant.e.s dans ce processus. Son manque de clarté, ainsi que son manque de contenu sur les émotions empêchent les enseignant.e.s de s'appuyer sur cet outil, que ce soit de manière volontaire, ou du fait qu'ils/elles ne savent pas comment procéder. Quant au cycle 1, aucun problème de temps n'a été mentionné étant donné que les émotions font parties intégrantes de la classe. Enfin, toutes les enseignantes ont affirmé qu'une continuité dans la prise en compte des émotions des élèves était possible et surtout nécessaire, malgré la difficulté de cette mise en place au niveau institutionnel. En effet, la majorité des interviewées ont souligné qu'il était important de traiter le sujet des émotions notamment pour la vie personnelle et professionnelle des élèves, ainsi que pour la régulation de soi et des conflits.

Comme nous l'avons soulevé dans notre discussion, plusieurs applications sont possibles. En effet, ces dernières sont basées sur le développement émotionnel des enfants et sur l'uniformisation des pratiques au sein des écoles, ainsi que l'intégration plus claire des émotions dans le système pédagogique et dans la formation initiale des enseignant.e.s.

La limite notable de notre travail est apparue lors de la recherche de participant.e.s : nous avons rencontré des difficultés à trouver des enseignant.e.s du cycle 2. Nous pensions qu'il s'agissait peut-être d'un premier élément de piste à notre constat qui stipulait qu'au cycle 2, les émotions étaient moins mises en avant qu'au cycle 1. Après un délai supplémentaire et des explications claires sur les implications dont nous avons besoin de la part des participant.e.s, nous avons tout de même réussi à trouver trois volontaires. En tout, nous avons bénéficié d'un panel de sept personnes qui prennent activement en compte les émotions de leurs élèves. De ce fait, cette recherche n'est pas représentative de l'ensemble du corps enseignant fribourgeois.

De surcroît, nous trouverions intéressant de questionner l'impact de la personnalité de l'enseignant.e sur la prise en compte des émotions au sein de la classe. Lors de nos entretiens, nous avons recueilli les pratiques des enseignantes et d'un duo pédagogique. Chaque enseignante possède sa propre motivation derrière sa pratique. Nous nous demandions comment cela se passait pour le duo pédagogique. Dans ce

travail, nous l'avons soulevé, les motivations n'ont pas toujours été entièrement similaires. Nous pensons qu'il y a des points où les enseignant.e.s doivent parfaitement s'accorder. Il y a aussi d'autres points que l'on peut nuancer, tout en gardant un espace de travail sain et émotionnellement stable pour les élèves. Mais jusqu'à quel point pouvons-nous nuancer, nous ne saurions nous prononcer.

Ce travail nous a permis de nous renseigner et de nous créer une base de données concernant les différentes pratiques à mettre en place dans notre futur enseignement. Nous avons particulièrement apprécié le côté ludique qu'apporte le jeu dans l'accompagnement du développement des émotions des enfants du cycle 1. Au cycle 2, nous avons trouvé que les pochettes de la fierté sont une idée novatrice et relèvent d'une problématique importante. En effet, pouvoir aider les élèves à accroître leur confiance à travers cette pratique paraît simple et efficace.

Finalement, comme le dit Audigier (2004) avec cette citation : « comprendre c'est donner du sens » (p.86). Notre compréhension acquise par notre recherche donne du sens aux méthodes que nous avons recensées. Par conséquent, nous nous en servons dans l'espoir d'apporter du sens aux émotions de nos futur.e.s élèves. Les derniers mots de cet écrit mettent à l'honneur nos apprentissages durant ce travail, les réponses, ainsi que les clés découvertes pour notre future pratique professionnelle. Nous garderons avec nous les conseils reçus, l'importance de libérer les émotions dans le contexte scolaire et la création d'un environnement propice aux apprentissages certes mais aussi à la parole de chacun.

## Références

- Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais... Dans Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Daniel M.-F. (Dir.), *Les émotions à l'école* (pp.73-98). Presses de l'Université du Québec.
- Aue, T., (2019). Motivation et tendances à l'action. Dans Sander, D. & Scherer, K. (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.189-221). Dunod : Malakoff. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>
- Aue, T., (2019). Psychologie des émotions. Dans Sander, D. & Scherer, K. (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.157-188). Dunod : Malakoff. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>
- Benintendi, S., Gobin, P. & Simoës-Perlant, A., (2021). Emotions et attention. Dans Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A. & Stefaniak N. (Dir.), *Emotions et apprentissages* (pp.76-105). DUNOD : Malakoff.
- Boyd, D., & Bee, H. (2004). Les âges de la vie : Psychologie du développement humain : 5<sup>e</sup> édition (Erpi). Pearson.
- Brosch, T., & Sander, D. (2013). Les effets cognitifs des émotions. Dans Sander, D. (Dir.), *Le monde des émotions* (pp. 130-143). Belin.
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Dans ? E3Lab, Section de psychologie, FPSE, Université de Genève et Centre interfacultaire en sciences affectives Université de Genève. Récupéré de : <https://www.unige.ch>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. (hal-00749604)
- Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E. N° 139*, 001-009.
- Dan Glauser, E., (2019). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation consciente des composantes émotionnelles. In Sander, D. & Scherer, K. (Dir), *Traité de psychologie des émotions* (pp.223-257). Dunod : Malakoff. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>

- Daniel, M-F., Auriac-Peyronnet, E. & Schleifer, M., (2004). Une philosophie préventive, Apprendre à “philosopher” au préscolaire : un pas vers la prévention primaire de la violence?. Dans Lafortune, L., Doudin, P-A., & Daniel M.-F. (Dir.), *Les émotions à l'école* (pp.53-72). Presses de l'Université du Québec.
- De Diesbach-Dolder, S. (2022). Apprentissage scolaire : lorsque les émotions s'invitent en classe.... Neuchatel : Editions Alphil.
- Dortier, J. (2014). *Le cerveau et la pensée : Le nouvel âge des sciences cognitives*. Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01>
- Gäsler-Zikuda, M. & Mayring, P., (2001). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. Dans Lafortune, L., Doudin, P-A., & Daniel M.-F. (Dir.), *Les émotions à l'école* (pp.101-122). Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P., Burel, N., Lucciarini, E., & Audrin, C. (2022). Les capacités transversales. *Bulletin CIIP*, 2022/6, 10-13.
- Gobin, P., (2021). Développement des compétences émotionnelles. Dans Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A. & Stefaniak N. (Dir.), *Emotions et apprentissages* (pp. 249-276). DUNOD : Malakoff.
- Huyghebaert-Zouaghi, T. & Gobin, P., (2021). Emotions des enseignants : quelles implications pour les étudiants?. Dans Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A. & Stefaniak N. (Dir.), *Emotions et apprentissages* (pp.366-391). DUNOD : Malakoff.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, N°102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Korb, S., (2019). La régulation des émotions. Dans Sander, D. & Scherer, K. (Dir.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.259-288). Dunod : Malakoff. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>
- Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P-A., & Albanese, O. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Presses de l'Université du Québec.

- Lafranchise, N., Lafortune, L., & Rousseau, N., (2007). Insertion professionnelle, émotions, compétence émotionnelle et accompagnement des personnes enseignantes. In Gendron, B., & Lafortune, L. (org.), *Symposium : Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* (pp.1-10), Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. Récupéré de : [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Nathalie\\_LAFRANCHISE\\_445.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_LAFRANCHISE_445.pdf)
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans Paillé, P. & Mucchielli, A. (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Paris: Armand Colin.
- Pons, F., Doudin P-A., & Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans Lafortune, L., Doudin, P-A., & Daniel M.-F. (Dir.), *Les émotions à l'école* (pp.7-31). Presses de l'Université du Québec.
- Sander, D. (2015). Vers une définition de l'émotion. Dans Sander, D. (Dir.), *Le monde des émotions* (pp. 188-197). Belin.
- Sander, D. (2008/2009). *Psychologie de l'émotion*. Support de cours non publié, Université de Genève, Genève.
- Sander, D. & Scherer, K. (2019). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. Dans Sander, D. & Scherer, K. (Dir), *Traité de psychologie des émotions* (pp.1-39). Dunod: Malakoff. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01>
- Siaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Paris : Odile Jacob.

## Table des illustrations

FIGURE SUR LA PAGE DE TITRE : LES EMOTIONS CREEES SUR CANVA.COM	0
FIGURE 1: TABLEAU DES COMPOSANTES DE SCHERER (2001)	13
FIGURE 2: TABLEAU DES COMPOSANTES DE PONS ET AL., (2004, CITÉS DANS GODIN ET AL., 2021)	17
FIGURE 3: LA « CLASSIFICATION DES ÉMOTIONS EN SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET DE RÉUSSITE » DE PEKRUN (1998, CITÉ DANS LAFORTUNE ET AL., 2004, P.107)	21
FIGURE 4: « LES QUATRE PÔLES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE INFLUENCÉS PAR LES ÉMOTIONS » DE CHEN (2020, CITÉ DANS GAY ET AL., 2022, P.12)	31
FIGURE 5: TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON	34
FIGURE 6: TABLEAU DES CATÉGORIES D'ANALYSE	37
FIGURE 7: TABLEAU DES FRÉQUENCES DE L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS AU CYCLE 1	39
FIGURE 8: TABLEAU DES MOMENTS PROPICES À L'APPARITION DES ÉMOTIONS AU CYCLE 1	41
FIGURE 9: TABLEAU DES RESSOURCES DES ENSEIGNANTES DU CYCLE 1	45
FIGURE 10: TABLEAU DES FRÉQUENCES DE L'INTÉGRATION DES ÉMOTIONS EN CLASSES AU CYCLE 2	47
FIGURE 11: TABLEAU DES MOMENTS PROPICES À L'APPARITION DES ÉMOTIONS EN CLASSE AU CYCLE 2	51
FIGURE 12: TABLEAU DES RESSOURCES DES ENSEIGNANTES DU CYCLE 2	52
FIGURE 13: TABLEAU DE LA COMPARAISON DES ANALYSES ENTRE LES DEUX CYCLES	56

## Annexes

### Annexe 1 - Canevas d'entretien

#### Guide d'entretien semi-dirigé – les émotions

Accueil et remerciements : *(mettre la personne à l'aise)*

Thème de la recherche et objectif principal : *(sans « trop » en dire pour ne pas conditionner l'entretien)*

Contexte de la recherche : impact des émotions chez les élèves et dans les apprentissages

Durée prévue de l'entretien : 30 minutes

Normes éthiques et droits de l'interviewer : *(autorisation, anonymat et confidentialité, accès à la recherche terminée ... interrompre, demander des précisions, ...)*

Questions de la part de l'interviewé ?

Données personnelles de l'interviewer :

- Nombre d'années d'enseignement
- Degré Harnos actuel + autres dans le cursus

Ce qu'on attend de la question	Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé-e)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
Évaluation de l'intégration des pratiques en classe	Travailles-tu les compétences émotionnelles en classe ?  Utilises-tu les compétences émotionnelles dans le cadre des apprentissages des élèves ?	-
Raisons	Pour quelles raisons intègres-tu les compétences émotionnelles dans ta classe ?  Pour quelle.s raison.s les utilises-tu dans les apprentissages des élèves ?	Bien-être personnel ?  Influence en classe ou dans l'établissement ?  Bien-être des élèves ?  Effet de mode ?
Mise en pratique des compétences émotionnelles	Depuis quand travailles-tu les compétences émotionnelles en classe ?  Quelles pratiques connais-tu pour mettre en place un apprentissage des compétences émotionnelles dans ta classe ?	Motivation ?  Pratiques et/ou moyens utilisés ?  Pourquoi tu n'utilises pas certains moyens ?



	<p>Comment les intègres-tu dans ta classe ? Donne-nous des exemples concrets.</p> <p>Quand et à quelle fréquence les intègres-tu ?</p> <p>Connais-tu d'autres pratiques qui permettent de travailler ces compétences que tu n'utilises pas forcément ?</p> <p>Explique-nous une situation où tu as observé un impact positif à l'intégration des compétences émotionnelles ?</p> <p>Raconte-nous une situation où tu as observé un impact négatif à l'intégration des compétences émotionnelles ?</p>	<p>Associer à d'autres branches ? Ou branche à part entière ?</p> <p>Des ressources pour t'aider à gérer ces moments</p> <p>Intervenant.s externe ?</p>
Moment.s propice.s	<p>Y'a-t-il des moments/situations clés qui font intervenir les émotions en classe ?</p> <p>As quoi reconnais-tu ces moments ? Y'a-t-il des marqueurs physique, verbaux, non-verbaux...?</p> <p>Comment gères-tu ces moments et dans quel.s but.s?</p>	<p>Exemple ?</p> <p>Anticipation ?</p> <p>Pratiques et/ou les moyens utilisés ?</p> <p>Pratiques convaincantes ?</p>
Impact sur les apprentissages	<p>Utilises-tu les compétences émotionnelles dans les apprentissages des élèves ?</p> <p>Depuis que tu travailles les émotions, as-tu remarqué un impact sur les apprentissages ?</p>	<p>Si oui, comment ? Exemples ?</p> <p>Si non, penses-tu que les émotions impactent les apprentissages ? Et pour quelles raisons ?</p> <p>Attention</p>

	<p>Utilises-tu les émotions dans les évaluations d'apprentissage ?</p> <p>Et dans les autoévaluations des élèves ?</p> <p>Donne-nous un/des exemple.s concrets.</p> <p>Que penses-tu du temps que tu as à disposition pour travailler les émotions dans ton planning ?</p>	<p>Motivation (intrasèque)</p> <p>Choix</p> <p>Créativité</p> <p>Relation avec les autres</p> <p>Sens</p>
PER	<p>Anticipes-tu l'intégration des objectifs liés aux émotions dans tes planifications ?</p> <p>Si oui, dans quel niveau ?</p> <p>T'appuies-tu sur le PER pour intégrer les émotions dans ta/tes planifications ?</p> <p>Si oui comment ?</p>	<p>Planification N1</p> <p>Planification N2</p> <p>Planification N3</p> <p>FG</p> <p>CT</p> <p>ART</p> <p>CM</p> <p>MU</p> <p>L1</p>
Apport de la formation à la personne	<p>Que t'as apporté ta formation initiale à la HEP (ou formation équivalente) du point de vue des émotions ?</p>	<p>Utile ?</p> <p>Suffisant ?</p> <p>Recours à des formations continues</p> <p>Qu'est-ce qui aurait pu t'apporter plus dans la formation initiale ?</p> <p>Avantages/inconvénients durant la formation initiale ?</p>
Biais de renseignement	<p>Par quel biais t'es-tu renseigné.e sur l'apprentissage des compétences émotionnelles ?</p>	<p>Littérature ?</p> <p>Personne de références ?</p> <p>Collègues ?</p> <p>Internet ?</p> <p>Formation continue ?</p>

Différence.s/similitude.s cycle 1 et 2	<p>As-tu déjà remarqué des différences entre le cycle 1 et le cycle 2 quant au travail des émotions en classe ?</p> <p>As-tu déjà remarqué des similitudes entre le cycle 1 et le cycle 2 quant au travail des émotions en classe ?</p>	<p>Adaptation du travail dans l'autre cycle.</p> <p>Pour l'intégrer dans l'autre cycle ?</p>
Continuité tout au long de la primaire	<p>Penses-tu qu'il est important de pérenniser le travail des émotions tout au long de la primaire ?</p> <p>Penses-tu qu'il est possible de pérenniser ce travail tout au long de la primaire ?</p>	<p>Pour quelles raisons ?</p> <p>Comment ?</p>

Quelque chose à rajouter par l'interviewer ?

Conclure l'entretien : conseil pour débiter le travail sur les émotions ?

Vos notes,  
commentaires,  
impressions, ...

## Annexe 2 - Retranscription entretien Aurélie

- 1 Sandra : Déjà merci beaucoup de nous avoir acceptées dans le cadre de notre TB ;  
2 c'est vraiment sympa. Et en soit notre contexte de recherche du coup ce sont les  
3 émotions chez les élèves et dans la classe, par rapport aux apprentissages et puis  
4 par rapport à eux même. Donc pas forcément par rapport aux enseignants. L'entretien  
5 dure environ trente minutes avec des questions qu'on guidera. Et puis par rapport aux  
6 normes éthiques et tout ça on a tout fait dans le contexte de la HEP ; on a suivi les  
7 réglementations donc tout va bien. Et ça sera anonymisé de toute manière, du coup  
8 pas de stress pour ça. Et on mettra aussi à disposition notre travail final si jamais ça  
9 t'intéresse.
- 10 Aurélie : Avec plaisir.
- 11 Sandra : Voilà. Est-ce que tu aurais des questions avant de commencer ?
- 12 Aurélie : Non c'est tout bon.
- 13 Sandra : Tout bien, ok. Donc d'abord quelques petites questions un peu plus  
14 personnelles entre guillemets. Depuis combien d'années est-ce que tu enseignes ?
- 15 Aurélie : ça fait 5 ans. C'est ma cinquième année.
- 16 Sandra : Très bien. Et là ton degré actuel c'est les 1-2H.
- 17 Aurélie : Oui.
- 18 Sandra : Est-ce que tu as eu d'autres degrés durant ton...
- 19 Aurélie : La première année j'ai eu des 3H pendant 6 mois. Et puis après j'ai fait  
20 quelques remplacements. C'était des 5H ou 6H je peux plus dire. Essentiellement 1-  
21 2H plutôt.
- 22 Sandra : Ouais, parfait. Donc on va rentrer dans le vif du sujet. Alors est-ce que tu  
23 travailles les compétences émotionnelles en classe ?
- 24 Aurélie : Alors oui et non (rire) je dirais. Ce n'est pas quelque chose que je mets  
25 forcément en place. Ça dépend beaucoup du contexte et puis de la demande des  
26 enfants. Parce qu'au début je faisais toujours, par exemple, le monstre des émotions  
27 pour travailler les émotions et tout et je me suis rendu compte que ça n'avait pas

28 forcément de sens s'il n'y avait pas d'intérêt ou de demande derrière. Donc c'est plutôt  
29 à la demande.

30 Sandra : Ouais. Rebondir sur les...

31 Aurélie : Exactement. Sur les situations.

32 Sandra : Ok. Et est-ce que tu utilises des compétences émotionnelles dans le cadre  
33 des apprentissages des élèves ?

34 Aurélie : Moi ou dans le sens à eux je leur demande des compétences émotionnelles  
35 ? Dans quel sens tu...

36 Sandra : Bah est-ce que tu utilises leurs émotions dans leurs apprentissages ?

37 Aurélie : Oui. Clairement. Bah par exemple un enfant qui serait fâché par exemple,  
38 bah soit on peut essayer de travailler sur cette émotion et de la faire se calmer, soit  
39 on peut l'utiliser en fait pour aller des fois un peu plus loin. Pour finalement faire  
40 travailler l'enfant, se challenger lui-même.

41 Sandra : Mhmh (acquiescement).

42 Aurélie : Par exemple au niveau de la joie. Et puis après il y a tout le travail en social  
43 aussi avec les autres quand y a une émotion. Bah par exemple la tristesse, ok bah  
44 qu'est-ce qu'on en fait, et qu'est-ce que les autres peuvent aussi par exemple apporter  
45 quand on est triste. Tout ça.

46 Sandra : Mhmh (acquiescement).

47 Aurélie : Donc... La frustration aussi.

48 Sandra : Ouais.

49 Aurélie : Qui n'est pas vraiment une émotion, qui est le (rire) d'écoulement d'une  
50 émotion. Où là énormément oui, on va la travailler dans les apprentissages.  
51 Notamment avec les jeux, par exemple.

52 Sandra : Ouais ! Magnifique, très bien. Du coup, pour quelles raisons tu intègres ces  
53 compétences émotionnelles dans ta classe ?

54 Aurélie : Je pense que comme on a vu aussi bah, moi je m'intéresse beaucoup à la  
55 théorie (rire). Donc on voit que les émotions souvent elles bloquent ou elles peuvent

56 aider justement les apprentissages et puis bah tu as pu voir aussi pendant ton stage,  
57 un enfant qui est dans une grosse émotion de tristesse, de colère, bah en fait il ne  
58 peut pas entrer dans les apprentissages donc on est obligé de travailler dessus et d'en  
59 faire quelque chose parce que sinon ils n'avancent pas. Puis c'est aussi un challenge  
60 personnel parce que je suis moi-même dans l'émotionnel et de voir que finalement à  
61 27 ans j'ai enfin réussi à peu près à comprendre comment je fonctionne, bah si je peux  
62 leur apporter des pistes plus tôt, je trouve que le plus tôt serait le mieux.

63 Sandra : Mhmh (acquiescement), magnifique. Puis du coup les raisons pour lesquelles  
64 tu utilises dans les apprentissages des élèves tu les as déjà un peu cités avant.

65 Aurélie : Mhmh (acquiescement), mais c'est vraiment les préparer aussi à la vie. A la  
66 vie à la suite de leur scolarité puis à être bien dans leurs baskets.

67 Sandra : Ouais.

68 Aurélie : Si je prends plus global.

69 Sandra : Ouais. Très bien, parfait. Depuis quand tu travailles ces compétences  
70 émotionnelles dans ta classe ?

71 Aurélie : Alors comme je te disais avant au début c'était plutôt en surface. J'dirais que  
72 ça fait 2-3 ans vraiment où... Si tu veux au début, j'ai l'impression que quand je suis  
73 sortie de la HEP je travaillais plutôt des compétences... Enfin, la didactique si on veut.  
74 La didactique des maths tout ça. Et puis petit à petit je me suis rendu compte que ça  
75 ça ne fonctionnait pas si le contexte émotionnel, le contexte de la classe n'était pas  
76 adéquat. Donc ouais je dirais qu'il m'a fallu quand même 2-3 ans pour vraiment le  
77 travailler en tant que tel, enfin mettre un point d'honneur là-dessus.

78 Sandra : Mhmh (acquiescement). Ça marche. Et du coup pour mettre ça en place  
79 dans ta classe tu connais quoi comme pratiques ?

80 Aurélie : Alors bon, y'a tous les livres pour enfants, bah là par exemple j'ai la couleur  
81 des émotions. Moi j'aime bien aussi Gaston la licorne toutes ces choses. Après c'est  
82 vrai qu'avec les Zophes y'a beaucoup de choses aussi. Sinon bah j'avais fait le cours  
83 aussi cap sur la confiance par exemple où on avait travaillé aussi avec, je sais plus  
84 exactement comment ça s'appelle, mais on avait utilisé des Playmobil ou des objets  
85 puis c'était eux qui mimaient la situation comme ça ils arrivaient à se décentrer. Et

86 puis depuis cet été que j'ai fait une formation sur les émotions j'utilise beaucoup en  
87 fait la situation. Ce n'est pas vraiment un moyen mais disons que j'utilise l'émotion sur  
88 le moment, comment tu la ressens et puis y'a tout ce côté « est-ce que tu la sens dans  
89 ton corps », « est-ce que tu la sens dans ta tête » et puis « est-ce qu'elle a une  
90 couleur », « est-ce qu'elle a une forme » tout ça. Donc là autour. Et puis je ouais, dans  
91 cap sur la confiance j'ai vraiment vu que, l'émotion c'est la première chose qui arrive  
92 dans le cerveau puis que si ça ça n'est pas débloqué ou travaillé, si on peut dire, bah  
93 l'apprentissage il ne vient pas.

94 Sandra : Ouais. Ok. Est-ce que t'as un exemple vraiment concret de comment t'as  
95 intégré une fois ces émotions en classe ?

96 Aurélie : Alors j'ai l'exemple qui ne fonctionne pas super bien d'abord (rire). Où bah  
97 voilà j'avais quand même fait cette année où j'ai relu l'histoire le monstre des émotions  
98 quand même pour un peu mettre des mots. Et puis en fait chaque matin ils peuvent  
99 prendre leur étiquette (prénom) puis aller la mettre sous le bonhomme qui correspond  
100 à comment ils se sentent. Ce n'est pas forcément très intéressant parce que  
101 finalement ils n'y pensent pas et puis je me dis que s'ils n'y pensent pas c'est que ce  
102 n'est pas adapté. Enfin c'est que ça ne leur parle pas. Ce qui fonctionne c'est vraiment  
103 quand y'a une situation. D'utiliser les Zophes, les images des Zophes parce que ça  
104 leur permet un peu de se décentrer. La discussion sur un thème aussi. Ça c'est  
105 quelque chose qui marche bien. Ou alors bah en individuel. Quand c'est vraiment les  
106 grosses émotions en individuel puis après demander aussi à l'enfant est-ce qu'il  
107 préfère qu'on parle avec la classe pour que les copains trouvent des solutions ou si  
108 on le fait vraiment entre nous. Après je n'ai pas de méthodo, de trucs précis.

109 Sandra : Ouais. La fréquence c'est vraiment quand elles (les émotions) arrivent.

110 Aurélie : Mhmh (acquiescement).

111 Sandra : Tu arrives quand même à dire un peu si c'est souvent ou vraiment pas du  
112 tout ?

113 Aurélie : ça dépend quelle émotion. La tristesse c'est souvent vraiment lié à une  
114 situation. Donc je dirais trois fois par année, quatre fois par année quand c'est  
115 vraiment un gros truc. La colère, la frustration c'est quelque chose qui est beaucoup  
116 plus travaillé par ce que bah ils sont encore tellement dans l'égoïsme que c'est

117 clair qu'ils l'apprennent là quoi. Puis en groupe parce qu'à la maison ils sont peut-être  
118 un, deux, trois enfants. Puis s'ils n'ont pas eu forcément de contextes où s'ils n'ont  
119 pas été confronté à ça, je dirais que la colère, la frustration c'est quelque chose qui se  
120 travaille presque tous les jours. Des fois par des tout petits imputs mais qui sont quand  
121 même là.

122 Sandra : Ok, ça marche. Est-ce que tu connais encore d'autres pratiques pour  
123 travailler ces compétences que tu n'utilises pas forcément ?

124 Aurélie : Mhmhmh... Je réfléchis mais là... ça ne me dit rien. Non, pas trop.

125 Sandra : Ouais. Est-ce que tu arriverais à expliquer une situation où tu as observé un  
126 impact positif dû à l'intégration de ces compétences émotionnelles ? Un moment  
127 particulier où...

128 Aurélie : Mh (Silence)... Ah bah par exemple avec Rémi qui avait tendance l'année  
129 passée à tout le temps taper, on a fait un travail justement où on a verbalisé ce que  
130 c'était la colère, la tristesse et puis qu'est-ce qu'on ressentait, comment c'était... Enfin  
131 voilà. Et puis qu'est-ce qu'on pouvait faire. C'est vrai que y'a quand même des petites  
132 choses qui maintenant si lui ou un autre enfant tape ou comme ça, ils arrivent à dire  
133 « ah mais si tu es fâché tu peux aller au coin calme », « ah si t'es fâché tu peux crier ».  
134 Ou bien alors ils expriment des fois, ils arrivent aussi à verbaliser maintenant. Dire "ah  
135 maitresse je suis fâché, est-ce que je peux aller me calmer dehors ou est-ce que je  
136 peux aller me dépenser parce que j'ai besoin de courir". Alors ce n'est pas encore très  
137 automatique mais il y a quand même certains comportements qui se mettent en place.

138 Sandra : Ok, donc ils ont capté des clés puis ils savent...

139 Aurélie : Oui.

140 Sandra : Trop bien.

141 Aurélie : Après c'est plus les autres qui vont dire qu'eux parce qu'ils sont dans  
142 l'émotion en principe... A moins qu'elle soit encore assez légère et qu'ils arrivent.

143 Sandra : Mhmh (acquiescement). Du coup tu dis que les autres enfants arrivent d'un  
144 point de vue externe à capter l'émotion et à trouver un peu des pistes ?

145 Aurélie : Oui, c'est ça.



146 Sandra : Et puis c'est plus difficile à faire soi-même.

147 Aurélie : Oui.

148 Sandra : Ouais, trop bien. Et au contraire est-ce que tu as une situation où tu as  
149 remarqué un impact négatif dû à l'intégration de ces émotions ?

150 Aurélie : Non, je ne crois pas. Franchement je trouve que c'est tellement important  
151 pour la vie après, pour tout que... Je vois même avec moi, enfin, dans la confiance  
152 qu'ils ont envers l'enseignant et puis qu'on leur donne et qu'on essaie qu'ils aient et  
153 bah ça fait tout le travail je veux dire. Les enfants bien ils ont envie d'apprendre. Les  
154 enfants qui ont les émotions barbouillées comme dirait Lucie (rire), ça c'est difficile.

155 Sandra : Ouais. Et du coup on a déjà parlé un peu de ça, des moments ou des  
156 situations clés qui font intervenir les émotions en classe. Tu as dit qu'il y a beaucoup  
157 de frustrations et de colère. Est-ce qu'il y a vraiment des situations que tu peux  
158 expliciter qui amènent ces émotions-là ?

159 Aurélie : Alors la frustration elle est énormément dans les jeux de société. Quand ils  
160 perdent. Parce qu'il y a des parents qui leur font tout le temps gagner parce qu'ils ne  
161 veulent pas de problèmes à la maison. Donc ça ouais ça arrive. Alors là cette année  
162 pas mais l'année passée j'ai eu je crois quand même un ou deux élèves qui ont lancé  
163 le plateau. Parce que ça ne va pas ou ça ne va pas comme ils veulent. La gym c'est  
164 très représentatif aussi où là tout à coup ils sont frustrés parce qu'ils n'arrivent pas  
165 puis alors là c'est vraiment la limite la colère aussi qui ressort. Y'a aussi maintenant  
166 les jeux libres tout ce qui est échange avec les autres là aussi y'en a un qui a le jouet.  
167 Moi je fais exprès en plus dans mes jeux libres de ne pas mettre trop de matériel pour  
168 qu'ils soient obligés en fait de travailler ensemble et de partager, qui fait que ça fait  
169 exprès des situations de frustration. Ça crée des situations. Et puis bon la cours de  
170 récré quoi. Aussi avec les plus grands, en plus accepter qu'il y a des plus grands qui  
171 ne veulent pas jouer avec nous, tout ça. Ouais, finalement ils y sont tous le temps  
172 confrontés. La tristesse bah j'ai plutôt de la chance, on n'a pas eu de grosse situation  
173 amenée de la maison. En principe un animal mort mais ça ça va encore en principe  
174 (rire). Ou on avait eu aussi quand même, ça c'était assez impressionnant, ils avaient  
175 vu un animal mort tous sur le chemin de l'école alors on avait dû calmer le truc,  
176 expliquer et puis tout. Mais ça allait encore.

177 Sandra : Ouais. Et à quoi tu reconnais ces moments ? Est-ce qu'il y a des marqueurs  
178 physiques, du non-verbal, du verbal qui apparaît ?

179 Aurélie : Alors chez les enfants je trouve que c'est ça entre guillemets qui est cool ;  
180 c'est qu'ils sont très authentiques. Donc ça se voit directement s'ils ne sont pas bien.  
181 Ils ont tendance à se tenir souvent en retrait, ils vont avoir le regard plutôt dans le vide  
182 ou bien ils ne vont pas écouter comme il faut. Et puis c'est vrai que nos élèves on les  
183 voit tous les jours presque. Pas autant que les parents mais presque. Et puis on  
184 commence à les connaître quoi. On voit dès qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne  
185 pas. Puis après tout ce qui est colère bah, les traits tirés, ils sont tendus, ils ont  
186 facilement les poings serrés quand ils sont fâchés chez les petits et puis bon, la  
187 tristesse bah souvent ça, ce sont les torrents de larmes ou alors on voit les yeux qui  
188 deviennent un peu vitreux puis on sait que si on va un peu titiller ça va sortir.

189 Sandra : Ouais. Et tu as parlé de la gestion de ces moments sur le moment mais  
190 comment tu fais ?

191 Aurélie : Alors quand c'est vraiment la grosse émotion, en principe je mets les élèves  
192 en travail autonome, souvent les « paniers chut » qui permettent pas mal ça, et puis  
193 je sors avec l'élève. Puis en principe ce que je fais c'est vraiment m'asseoir par terre  
194 pour qu'il y ait vraiment une proximité puis pas un niveau de « je suis plus grande,  
195 c'est moi qui gère ». Parce que sinon je trouve qu'il y a trop ce côté justement  
196 « enseignant ». Puis oui je suis l'enseignante mais là on a besoin d'un moment de  
197 complicité, de travail, donc là je vais sortir ouais. Sinon quand c'est une situation ça  
198 dépend. Y'a des choses où je me sens à l'aise et j'vais répondre sur le vif, genre j'ai  
199 déjà l'idée, je mets en place. Par exemple, je me rappelle que sur les « Zophes » y'a  
200 ça puis je prends mon image puis on est go, on stoppe tout, on part sur ça. Ou alors  
201 y'a des moments où je ne sais pas forcément comment rebondir sur le moment puis  
202 plutôt que de faire n'importe quoi je vais d'abord calmer l'émotion, y réfléchir, quitte à  
203 y revenir l'après-midi. Mais en essayant de pas revenir trop tard dans le temps, parce  
204 qu'il faut que ça reste quand même encore d'actualité pour les petits. Je profite aussi  
205 des fois de la récré pour discuter avec mes collègues parce qu'elles ont aussi un  
206 regard en dehors de la situation (accentuation) parce que nous quand on est dedans  
207 la situation on a aussi le côté émotionnel qui peut aussi nous prendre. Donc on  
208 échange beaucoup avec nos collègues et puis ça c'est cool.

209 Sandra : Donc toi tu as déjà dit que les émotions tu les utilises dans les apprentissages  
 210 des élèves.

211 Aurélie : Mhmh (acquiescement).

212 Sandra : Et depuis que tu as commencé à travailler les émotions, vu que tu ne l'as  
 213 pas fait tout de suite, est-ce que tu as remarqué justement un impact sur ces  
 214 apprentissages ?

215 Aurélie : Je dirai que oui, alors peut-être pas dans là, j'peux pas dire s'ils sont meilleurs  
 216 ou moins bon, ça pas. Par contre comment ils appréhendent les choses. Je dirai  
 217 qu'avant je pouvais leur mettre une fiche difficile et puis la moitié ils pleuraient en  
 218 disant « je ne vais jamais y arriver », puis maintenant ils arrivent à dédramatiser en  
 219 disant « on essaie de faire du mieux qu'on peut ». Puis après on peut discuter et puis  
 220 ce n'est pas un blocage. Puis même si je leur propose une activité qu'ils ne peuvent  
 221 pas réussir, je trouve qu'ils appréhendent beaucoup mieux. Ils vont oser aussi plus  
 222 venir vers moi dire « je ne comprends pas », « je n'arrive pas ». Je trouve que la  
 223 relation elle est plus stable, plus zen pour eux.

224 Sandra : Ok. Et est-ce que tu utilises les émotions dans les évaluations des  
 225 apprentissages des élèves ? Si tu évalues les élèves est-ce que tu utilises ce biais-là  
 226 ?

227 Aurélie : Alors, pas directement dans le sens où je ne vais pas dire à tiens là y'a une  
 228 émotion. Par contre si, je ne sais pas, j'ai décidé aujourd'hui d'observer l'échange  
 229 dans les jeux libres puis que je vois qu'un enfant il n'est pas au top de sa forme ou  
 230 qu'il n'est pas comme d'habitude, bah je ne vais pas prendre note de ça. Je vais peut-  
 231 être noter que j'ai remarqué que ce jour-là il n'était peut-être pas bien, parce que c'est  
 232 toujours important après pour avoir le retour chez les parents, savoir si y'a eu une  
 233 situation ou quelque chose. Mais je ne vais pas me dire " finalement il ne sait pas jouer  
 234 avec les autres " alors qu'en fait c'est juste un jour où il est au fond du bac et parce  
 235 qu'il y a un copain qui l'a traité de patate à la récré. Puis voilà (rire). Donc ouais,  
 236 j'essaie vraiment dans les situations surtout relationnelles, sociales, d'observer  
 237 plusieurs fois. Parce que ça permet justement d'un peu entre guillemets mettre de  
 238 côté de qui est émotionnel et puis pas que ça impacte.

239 Sandra : Ok. Et est-ce que tes élèves ils s'auto-évaluent déjà ? Et est-ce que tu utilises  
240 ces émotions dans l'auto-évaluation des élèves ?

241 Aurélie : Non j'utilise très peu l'auto-évaluation parce qu'ils sont tellement encore  
242 égocentriques que pour eux ils arrivent tout, ils sont tous trop forts. Puis c'est un peu  
243 ce que je mets en avant aussi entre guillemets, c'est que oui, il faut dire ses difficultés,  
244 mais j'trouve qu'à cet âge-là c'est tellement important qu'ils aient confiance en eux et  
245 puis qu'ils soient fiers de ce qu'ils font que c'est vrai que je ne vais pas trop dans  
246 l'autoévaluation.

247 Sandra : Ouais.

248 Aurélie : Mais à part ça pour la question d'avant je suis désolée (rire) ça fera un retour  
249 mais, je ne l'évalue pas nécessairement justement, ce que tu disais les émotions mais  
250 par contre avec le carnet des compétences qu'on a maintenant qui va se mettre en  
251 place, là y'a justement plus. Donc oui et non, je ne l'évalue pas vraiment mais il est  
252 quand même et puis je le checke quand même. Puis ça aide quand même à avoir un  
253 point de vue. Mais je n'y avais pas pensé (rire).

254 Sandra : Pas de souci. Y'a pas de souci si jamais tu fais des liens y'a aucun problème.

255 Justine : Du coup je m'excuse mais c'est quoi ce carnet des compétences ?

256 Aurélie : En fait c'est le carnet de suivi qui va suivre les classes normalement. Alors  
257 ça sera obligatoire normalement en 1-2H mais par contre après ben le but c'était qu'en  
258 fait ça suive l'élève et puis c'est les cinq capacités clés. En fait c'est en lien avec le  
259 plan d'étude, puis si tu veux par exemple la collaboration elle est séparée en deux  
260 parties ; tu as la partie collaboration où c'est plutôt confiance en soi tout ça, et puis  
261 une autre partie où c'est plutôt vraiment collaborer avec les copains tout ça. Puis là il  
262 y a par exemple « oser dire ces points faibles », « oser se féliciter », enfin des choses  
263 comme ça. Et puis qui apparaissent. Puis là on est vraiment plutôt sur des  
264 compétences que sur des apprentissages. Et puis ça touche vraiment, ouais, les 5  
265 capacités transversales en fait.

266 Justine : Ok merci.

267 Aurélie : De rien (rire).

268 Sandra : Magnifique. Et par rapport à toutes ces mises en place est-ce que tu trouves  
 269 que tu as le temps de travailler ces émotions en classe dans ton planning ?

270 Aurélie : Totalement. Oui. Parce que ben voilà, c'est comme je disais avant c'est que  
 271 toute façon ça ne sert à rien de faire des maths du français ou peu importe  
 272 l'apprentissage si l'émotion elle n'a pas été réglée, ou réguler si je peux dire. Parce  
 273 qu'on ne gère pas une émotion, si elle a pas été verbalisée.

274 Sandra : Mhmh (acquiescement). Et là tu as déjà fait des liens avec le PER donc t'as  
 275 parlé des Zophes donc en lien avec l'ECR et puis maintenant des capacités  
 276 transversales. Donc est-ce que tu anticipes déjà l'intégration de ces émotions dans  
 277 tes objectifs de bases dans tes planifications ?

278 Aurélie : Alors elles ne sont pas notées dans mes planifications. C'est vrai que quand  
 279 je vais faire des jeux de société ou bien des jeux à la gym ou comme ça, c'est des  
 280 choses que je sais déjà qui vont apparaître. Après elles ne sont pas forcément notées.  
 281 Par exemple à la gym je sais qu'il y a par exemple deux postes difficiles, on est deux  
 282 enseignantes, je sais que je vais en mettre que deux parce que je sais qu'à ces postes  
 283 il va falloir un enseignant qui arrive à réguler ou à travailler les avec les enfants qui  
 284 ont une grosse émotion à ce moment-là. Les jeux de société c'est quelque chose qu'on  
 285 va travailler. On va travailler des jeux des fois plutôt de coopération, des fois des jeux  
 286 justement de défi où là je sais pertinemment comment ça va faire. Puis ça dépend  
 287 aussi de la situation, il y a des fois où je vais plutôt anticiper puis on va discuter avant,  
 288 puis il y a des fois aussi où je laisse aller et puis comme ça, ça permet d'avoir la  
 289 situation sur laquelle on peut rebondir et là on peut discuter et puis des fois c'est plus  
 290 parlant. Parce qu'il faut qu'il y ait des fois qu'ils vivent plutôt que d'anticiper.

291 Sandra : Ouais. Donc en soit, ce que tu dis c'est que ça peut être un peu dans toutes  
 292 les branches.

293 Aurélie : Oui.

294 Sandra : Et puis c'est toujours dans un coin de ta tête mais sans forcément le...

295 Aurélie : Oui. Bah par exemple un exemple assez concret : si tu veux j'avais fait il y a  
 296 deux ans une dégustation à l'aveugle. Et puis c'est moi qui leur ai expliqué qu'ils  
 297 allaient goûter des choses du canton de Fribourg. Donc tu vois c'est la double crème  
 298 des trucs comme ça. Je leur ai dit "le verre il y a peut-être des choses que vous n'aimez

299 pas mais je ne vous ai pas mis des choses bizarres et tout” et j'avais une élève qui  
300 peut être a des troubles de l'oralité mais, c'est pas diagnostiqué, mais disons qu'elle  
301 est très difficile en nourriture et tout. Ben elle a quand même tout goûté. Puis à  
302 l'aveugle tout ça. Puis ça montre quand même que ben l'émotion elle était ok à ce  
303 moment-là, que la confiance elle était aussi là, puis qu'elle était bien avec ça.

304 Sandra : Mhmh (acquiescement), ça marche.

305 Justine : Bah du coup enfin disons, tu penses à l'émotion quand tu fais tes cours c'est  
306 plus en analyse à priori en fait.

307 Aurélie : Oui.

308 Justine : C'est plus « je sais que là ça va... » et par l'expérience en fait aussi.

309 Aurélie : Oui.

310 Justine : Tu as aussi déjà vu des choses qui ont fait que tu es prête aux situations qui  
311 vont...

312 Aurélie : Totalement

313 Justine : Émerger en fait.

314 Aurélie : Oui.

315 Justine : Voilà. C'est juste ça (rire).

316 Sandra : Ok. Et maintenant on va parler de la HEP, de à la formation initiale parce que  
317 tu es aussi passée par là. Qu'est-ce que la HEP t'a apporté en fait du point de vue des  
318 émotions ?

319 Aurélie : Eh bah je dirais que c'est pour moi un point qui manque à la HEP. Je trouve  
320 qu'à la HEP on est prêt à faire des leçons dans beaucoup de branches, on est capable  
321 de mener finalement les leçons, mais je trouve qu'il manque tout ce qui est autour au  
322 niveau de la gestion de classe et du coup aussi de tout ce qui est émotionnel tout ça.  
323 Et je trouve qu'on n'est pas préparé. Franchement c'est un point je trouve qu'il  
324 faudrait... Bah j'ai dû attendre d'avoir une formation, ma formation de FT pour avoir  
325 finalement des pistes vraiment qui m'aident à travailler ça.

326 Sandra : Ouais. Donc dans la formation continue que tu as trouvée...

327 Aurélie : Voilà. Et puis formation continue pour être formatrice terrain. Donc c'est  
328 encore plus... Enfin c'est ça qui me dépasse aussi à la HEP, c'est que c'est pour moi  
329 c'est un besoin de base qu'on trouve un petit peu dans la formation continue. On est  
330 obligé de faire une formation de formateurs de terrain pour pouvoir trouver des pistes  
331 là-dedans.

332 Sandra : Ouais, parce que du coup tu as fait la formation de formateur de terrain. Est-  
333 ce que t'avais fait aussi une formation continue autre sur les émotions ou pas  
334 spécialement ?

335 Aurélie : Oui, j'avais fait une conférence que j'avais détestée parce que en fait ils nous  
336 ont fait toute une théorie sur les neurosciences c'est tout. On n'a jamais eu de piste.  
337 Puis j'étais là, en fait le but c'est d'avoir des pistes en classe, moi c'est bon j'ai compris  
338 ce que c'était une émotion, enfin la base. C'est bon la théorie je peux aller lire toute  
339 seule, moi ce dont j'ai besoin c'est qu'on me donne des pistes. Alors ça et puis bon,  
340 Cap sur la confiance ça m'avait donné des pistes, mais le problème c'est que le jeu  
341 est quand même plus adapté chez les grands. Puis du coup ça permet moins  
342 finalement d'avoir des pistes en classe, enfin adapté quand même beaucoup.

343 Sandra : Ouais et du coup la formation pour formateurs de terrain ça t'as donné quoi  
344 comme piste ?

345 Aurélie : Ben en fait en travaillant sur mes propres ressentis, mes émotions, bah ça  
346 m'a permis de comprendre en fait finalement comment moi je fonctionne et puis  
347 comment je peux aider les enfants à identifier. Puis la formatrice elle estime qu'il y a  
348 cinq émotions de base si tu veux. Puis elle disait que de ces cinq émotions découlent  
349 cinq besoins. Puis qu'en identifiant l'émotion on peut identifier le besoin. Et puis j'utilise  
350 beaucoup ça justement avec les enfants, d'abord en leur demandant quelle émotion  
351 ressentent puis s'ils n'arrivent pas « mais tu as besoin de quoi » et après en  
352 verbalisant bah si t'as besoin d'un câlin que tu n'es pas bien c'est que peut-être juste  
353 tu es triste. Et puis ça, ça m'a énormément aidée, et puis de simplement entre  
354 guillemets répondre aux besoins de l'émotion en fait.

355 Sandra : Ouais ça marche. Et du coup qu'est-ce qu'il aurait fallu dans la formation  
356 initiale qui aurait peut porter plus ?

357 Aurélie : Alors je trouve que déjà justement, juste cette théorie de base, ou alors peut-  
358 être que je ne me rappelle pas qu'on l'a eue, mais ça ne me parle pas (rire). Il me  
359 semble qu'en communication ou en psychologie ça n'a pas été abordé, mais après  
360 voilà. Mais juste déjà d'avoir entre guillemets les émotions et les besoins, ça ça peut  
361 déjà être quelque chose. Parce qu'on ne peut pas tout nous montrer en trois ans, c'est  
362 clair, mais au moins des ressources parce que on ne va pas aller lire quinze articles  
363 universitaires et puis lire trois livres au hasard chercher sur internet. Donc au moins  
364 des pistes ou bien un atelier par exemple. Parce que ça serait clairement un truc  
365 intéressant dans les ateliers. Je trouve que les émotions... Voilà comme on dit, c'est  
366 hyper important finalement belle leçon, elle peut être parfaite sur papier, mais en vrai  
367 si les enfants ils ne sont pas là, elle ne sert à rien.

368 Sandra : Ouais. Du coup tu parles de ressources et tout. Toi est-ce que tu as eu  
369 d'autres biais de renseignement que tu as cherché personnellement pour te  
370 renseigner sur ce sujet ou pas ?

371 Aurélie : Alors j'avais beaucoup lu, quand même, de livres un peu sur le  
372 développement personnel, mais j'avoue que on tombe vraiment sur tout et n'importe  
373 quoi. Enfin, c'est vrai qu'il y a des livres développement personnel tu commences à  
374 lire t'es là "super je ne sais pas si ça va m'apporter". Après dans la littérature plutôt  
375 pour les élèves, bof. Je n'ai pas plus creusé que ça justement. Ça m'embêtait  
376 d'acheter ou de lire quinze trucs en fait inutiles. Mais là je me suis dit que si je voulais  
377 un peu approfondir le sujet je pouvais aussi justement me référer à ma formation que  
378 j'ai eue. Puis il y a la bibliographie. Je n'ai pas plus penché pour l'instant.

379 Sandra : Et je sais qu'il y a une bonne collaboration entre les collègues. Est-ce qu'eux  
380 c'est aussi une ressource par rapport à ça ou pas spécialement ?

381 Aurélie : Totalement. Oui. Alors chez nous c'est vrai qu'en principe quand on peut  
382 poser la situation ça aide déjà à poser ton émotion à toi et à pouvoir te concentrer sur  
383 l'élève. Parce que souvent, ben la situation elle nous touche aussi parce que on est  
384 avec toute la journée. Alors c'est vrai qu'un enfant qui arrive triste ça nous touche quoi.  
385 Donc d'avoir quelqu'un qui est distant par rapport à ça aide vraiment. Ce sont un peu  
386 des espèces d'intervisions.

387 Sandra : Ouais, chouette. Est-ce que tu as déjà remarqué des différences entre le  
388 cycle 1 et le cycle 2 quant au travail des émotions en classe ?



389 Aurélie : Alors j'ai l'impression que quand elles sont travaillées c'est clair qu'elles sont  
390 travaillées au cycle 1. Mais après au cycle 2 c'est différent, parce que de ce que j'ai  
391 vu ou entendu, on travaille peut-être moins les émotions. Mais par contre c'est vrai  
392 qu'il y a tous ces conseils de classe, ceux qui mettent en place ça où finalement ça,  
393 ça permet aussi de travailler indirectement. Alors c'est clair quand on n'appelle pas un  
394 chat un chat, c'est plus un peu détourné, mais je pense que ça permet quand même  
395 de parler de ça. Après je pense que ça dépend tout des enseignants et puis, ouais.  
396 C'est un peu comme tout, y'en a qui prennent, y'en a qui ne prennent pas, y'en a qui  
397 portent de l'importance, d'autre pas. Mais j'ai l'impression quand même au cycle 1  
398 c'est plus mis en avant qu'au cycle 2.

399 Sandra : Est-ce que malgré cette différence-là tu as quand même certaines similitudes  
400 qui pourraient ressortir entre les deux cycles ?

401 Aurélie : Alors je pense que l'un est la suite de l'autre en fait. Ça veut dire que chez  
402 nous, le but c'est de leur apprendre à identifier l'émotion et le besoin. Je dirais que ce  
403 sont les premières choses. Puis au cycle 2 c'est d'apprendre à répondre eux-mêmes  
404 à leurs propres besoins. Là c'est que nous on répond aux besoins finalement. Un  
405 enfant triste on va lui faire un câlin s'il a besoin d'un câlin, un enfant qui est en colère  
406 c'est nous qu'on va lui dire va courir dehors où va taper dans le sac où crie un peu. Et  
407 puis au cycle 2 ben j'estime que le but après c'est qu'ils soient autonomes entre  
408 guillemets dans leur travail sur les émotions. Mais toujours avec des rappels parce  
409 que ça s'oublie vite (rire).

410 Sandra : Est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser le travail des  
411 émotions tout au long de la primaire ?

412 Aurélie : Mhmmh (acquiescement). Clairement. Clairement pour tout ce qui est déjà  
413 stress face aux évaluations tout ça, tout ce qui est angoisse. Et puis ils n'ont déjà pas  
414 identifié la tristesse, la peur et puis la colère. C'est un peu compliqué d'identifier qu'on  
415 a peur à cause d'une évaluation par exemple. Donc je pense clairement. Et je pense  
416 y a quelque chose dans la verticalité.

417 Sandra : Ouais. Et puis est ce que tu penses que c'est possible du coup de pérenniser  
418 ce travail ?

419 Aurélie : Mhmh (acquiescement). Je pense. Après ça serait clairement à un travail, je  
420 trouve, qui pourrait être fait en projet d'établissement. Tu vois. Mon projet  
421 d'établissement nous par exemple on travaille énormément sur la verticalité. Tu as vu  
422 le projet de français (collaboration entre les 3 classes de 1-2H en regroupant les  
423 élèves par niveau de Français). Et puis je pense que les émotions ça pourrait être un  
424 thème aussi intéressant.

425 Sandra : Ouais. Du coup on arrive déjà à la fin. Donc est-ce que tu aurais un conseil  
426 pour débiter ce travail sur les émotions pour un nouvel enseignant ou même un  
427 enseignant expérimenté qui voudrait ?

428 Aurélie : Bah je dirais d'y prêter vraiment attention. Et puis de ne pas se dire " ah mince  
429 je sais pas comment réagir sur le moment ". De vraiment prendre de la distance quitte  
430 à prendre 5-10 minutes pour réfléchir à qu'est-ce que je peux mettre en place et tout.  
431 C'est vraiment prendre de la distance. Puis ce qui m'a énormément aidée, alors c'est  
432 plutôt un exercice des fois ardu au début mais, certains me taperaient sur les doigts,  
433 mais c'est d'arriver en après-midi sans avoir prévu son après-midi, en fait. Parce qu'au  
434 début tu sors de la HEP, tu sais ce que tu vas faire exactement quand, limite tu  
435 regardes les heures et tout. Et puis en fait d'arriver dans l'après-midi sans avoir son  
436 programme prêt te permet de vivre (accentuation) vraiment avec les enfants et de  
437 ressentir (accentuation) ce dont ils ont besoin sur le moment. Puis ce genre d'exercice  
438 ça permet vraiment d'être plus proche d'eux. Tu te dis « ok, cet après-midi ils sont en  
439 forme, on peut faire des maths » ou bien « non ils sont hyper fatigués, je vais leur  
440 donner plutôt une activité calme à leur place ». Et puis dans l'échange aussi parce  
441 que tu fais un tour de parole, finalement un qui parle, je ne sais pas, il est allé au zoo,  
442 "ok on parle des animaux, qu'est-ce que vous avez vu " ? Et puis ça permet finalement  
443 d'être proche d'eux. Puis d'être proche bah c'est d'être plus sensible aussi à ce qu'ils  
444 ressentent et puis comment ils sont.

445 Sandra : Très bien. Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu aimerais rajouter ?

446 Aurélie : Non je crois que c'est bon (rire).

447 Sandra : Parfait. On te remercie fort.

448 Justine : Oui merci beaucoup.

449 Sandra : Pour le temps accorder et la disponibilité aussi.

### Annexe 3 - Retranscription entretien Lara

- 1 L'enseignante parle en « nous » parce qu'elle est en duo pédagogique. Chacune  
2 ayant un taux de 50%.
- 3 Sandra : Déjà merci ce la disponibilité de nous recevoir pour cet entretien pour notre  
4 Bachelor.
- 5 Lara : Avec plaisir.
- 6 Sandra : Donc déjà le contexte de notre recherche c'est les émotions chez les élèves  
7 et aussi dans leurs apprentissages. Donc ça ne touche pas premièrement les  
8 émotions des enseignants, mais c'est plutôt axé élèves. La durée de l'entretien c'est  
9 environ 30 minutes. Par rapport aux normes éthique et tout ce qu'on va en faire (de  
10 l'entretien), on a suivi le protocole HEP. L'entretien va être anonymisé. Donc comme  
11 dit c'est vraiment pour la retranscription et l'utilisation de ces données dans le travail  
12 mais sans mettre de nom ou quoi que ce soit. Et on mettra aussi à disposition le travail  
13 final si jamais ça intéresse.
- 14 Lara : D'accord. Ah ouais cool.
- 15 Sandra : Ouais. Donc voilà. Est-ce que y a des questions ?
- 16 Lara : Non, je crois que c'est clair maintenant (rire).
- 17 Sandra : Ok parfait. Du coup pour commencer, deux petites questions un petit peu  
18 plus personnelles.
- 19 Lara : Oui.
- 20 Sandra : Donc, combien d'années d'enseignement tu as ?
- 21 Lara : Euh (rire) 30... 31 ? 31 années, ouais. J'suis dans ma 31ème année.
- 22 Sandra : D'acc. Et actuellement tu es en 1-2H.
- 23 Lara : Mhmh (acquiescement).
- 24 Sandra : Est-ce que dans ton cursus tu as eu d'autres degrés ?
- 25 Lara : De classe vraiment non. J'ai fait des remplacements mais je n'ai jamais eu de  
26 classe d'autre degré.
- 27 Sandra : Ok. On va rentrer dans le vif du sujet.

28 Lara : ça marche.

29 Sandra : Première question : est-ce que tu travailles les compétences émotionnelles  
30 en classe ?

31 Lara : Oui. Bien sûr ! C'est tellement important.

32 Sandra : Et comment ?

33 Lara : Et comment ? Ah... Alors Surtout de pouvoir apprendre aux élèves de dire  
34 comment ils se sentent. Ça peut être face à une activité, face à un travail. Ça peut être  
35 face à un événement qui s'est passé aussi. Je pense que le plus souvent c'est dans  
36 des événements qui se sont passés ou des petites histoires ou des choses comme  
37 ça. Ça je pense que ce sont les moments les plus travaillés comme ça sans que ça  
38 soit... Agendé comme ça. Mais aussi à travers d'histoires qu'on raconte où il y a des  
39 émotions qui surviennent dans les histoires ; on fait comme un débat, on fait une mini  
40 discussions suite à ça. De savoir quelles émotions ça leur procure aussi, est-ce qu'ils  
41 ont déjà ressenti ces émotions-là, comment ils font, qu'est-ce qu'ils en font, comment  
42 on peut faire, qu'est-ce que ça fait dans le corps, des fois aussi d'expliquer leur  
43 ressenti... Donc voilà.

44 Sandra : Ouais. Et ce que tu utilises justement ces compétences émotionnelles dans  
45 le cadre des apprentissages des élèves ?

46 Lara : Alors je dirais que je ne sais pas si réellement j'utilise les compétences  
47 émotionnelles. En tout cas quand on voit quand ils ont du plaisir, de la joie à  
48 apprendre, ben c'est facile finalement. Et ce qu'on se rend compte c'est que s'il y a  
49 quelque chose qui les travaille, ou il y a quelque chose qui ne va pas, et ben ils arrivent  
50 pas à travailler quoi. Donc on se rend compte vraiment de l'importance de l'émotion.  
51 Ou s'il s'il y a eu quelque chose, ou si nous ça nous arrive aussi de faire une remarque  
52 ou comme ça, on sent à quel point ça peut les toucher et impacter leur apprentissage.  
53 Ou on voit le stress qui monte ou ils sont... ouais. Mais est-ce que j'emploie vraiment  
54 ? Mh. Disons qu'on essaie de créer un cadre bienveillant et où l'émotion est plutôt  
55 positive pour pouvoir arriver à faire des apprentissages.

56 Sandra : Mhmh (acquiescement).

57 Lara : Ouais.

58 Sandra : Très bien. Du coup pour quelles raisons tu intègres ces compétences dans  
59 ta classe ?

60 Lara : Ah, pour quelle raison ? Pourquoi c'est tellement important ? Ben... Je pense  
61 que si on n'est pas en accord avec soi-même, si on est dans un état où les émotions  
62 négatives sont si importantes en nous bah on est incapable de se focaliser sur autre  
63 chose, on est incapable de penser à autre chose, ça prend trop le dessus. Donc c'est  
64 pour ça que c'était pour moi tellement important de travailler là-dessus sur le bien-être  
65 des élèves.

66 Sandra : Mhmh (acquiescement).

67 Lara : Voilà, ouais.

68 Sandra : Mhmh (acquiescement). Et donc, par rapport aux apprentissages t'as dit que  
69 tu mettais vraiment un cadre bienveillant autour, qu'ils (les élèves) puissent apprendre.

70 Lara : Mhmh (acquiescement).

71 Sandra : Et c'est vraiment la raison aussi.

72 Lara : Clairement, clairement.

73 Sandra : Ouais. Ensuite, depuis quand tu travailles cette émotion classe ?

74 Lara : (Soupir) Je pense que je les ai toujours travaillé mais sans en avoir vraiment  
75 conscience. Je pense que depuis une dizaine d'années on a pris conscience vraiment  
76 de l'importance de ces émotions encore plus. Et puis suite à des formations, suite à  
77 des cours, on entend, on apprend, on se renseigne et puis on se rend compte à quel  
78 point c'est important. Je pense qu'avant peut-être je le faisais moins, très certainement  
79 moins et pas très consciemment tandis que maintenant on le fait aussi en conscience  
80 même si ça se fait comme ça. C'est qu'on a conscience qu'on a travaillé ça et qu'on  
81 sait dans quel but ça va quoi. Ouais. Donc je dirais une dizaine d'années mais... à la  
82 louche comme ça (rire) ! J'ai un peu de peine à dire plus précisément.

83 Sandra : C'est très bien.

84 Lara : Mhmh (acquiescement).

85 Sandra : Ok, quelles pratiques tu connais pour mettre en place ces compétences en  
86 classe ?

87 Lara : Moi je les travaille par... Je ne sais pas si c'est ce que vous cherchez comme  
88 réponse mais ce sont plutôt des discussions. Ça peut être ça, peut être aussi  
89 finalement des relaxations qui apprennent aussi le bien-être et à sortir ses émotions.  
90 Ça peut être aussi des fois où on avait fait des petits mimes. Ou peut-être pas chez  
91 les petits. Des jeux de rôle mais on a eu fait des mimes, des choses comme ça, de  
92 mimer les actions, de refaire... Ouais, ce sont quand même des jeux de rôles  
93 finalement. Des jeux de rôle pour travailler là-dessus. Ce qu'on a fait aussi ce sont  
94 des activités où on doit apprendre à connaître l'autre et puis après de lui demander  
95 comment il va... Enfin qu'est-ce qu'il ressent et de s'intéresser à l'autre quoi. Ouais.  
96 Et puis des fois aussi peut-être dans les arts. Ça peut être une fois musique et puis  
97 dessiner avec de la peinture librement ce que vous ressentez en entendant telle  
98 musique ou des choses comme ça. Musicale ou en rythmique aussi avec ce genre  
99 d'activités. D'exprimer une émotion. Soit corporellement ou avant comme on disait ça  
100 peut être du mime ou juste des choses comme ça, ouais.

101 Sandra : Et du coup avec tout ça est-ce que t'as vraiment un exemple concret d'une  
102 activité que tu mets en place pour...

103 Lara : Que je mets en place... J'ai réfléchi en lisant (rire). Alors je dirais cette activité-  
104 là en rythmique, une émotion de la mimer, de la jouer, de s'extérioriser vraiment avec  
105 le corps quoi. Ouais. Par exemple.

106 Sandra : Quand et à quelle fréquence tu intègres ces émotions ?

107 Lara : Ha. Ça ce sont des bonnes questions. Alors je pense que c'est au quotidien que  
108 ça se fait dans le spontané, dans le courant de la journée. Ça alors je pense que c'est  
109 vraiment tous les jours. Après ben, je pense qu'en début d'année on y travaille plus.  
110 Des activités qui seront un peu plus comme je disais la musique ou en rythme des  
111 choses comme ça. Plus en début d'année pour leur apprendre à reconnaître les  
112 émotions, à les dire, à verbaliser, à comprendre aussi celles des autres. Et puis après  
113 un petit peu moins mais on reprend si on sent que c'est... Selon les classes quoi.  
114 Aussi selon les élèves quoi. Mais je dirais surtout début de l'année pour mettre en  
115 place. Puis après c'est au quotidien et puis selon les besoins dans le courant de  
116 l'année.

117 Sandra : Mhmh (acquiescement). Ok. Est-ce que tu connais d'autres pratiques qui  
118 permettent de travailler ces compétences que tu n'utilises pas forcément ?

119 Lara : Eh bah non... Non. Vous m'en direz si vous avez des idées pour m'enrichir ça  
 120 m'intéresse alors volontiers (rire) !

121 Sandra : Est-ce que tu as une situation où tu as observé un impact positif due à  
 122 l'intégration de ces compétences ?

123 Lara : Alors... Oui. J pense que plusieurs fois en récréation on voit des enfants, sans  
 124 faire exprès, qui se sont bousculés comme ça. Et il était capable de s'arrêter, de lui  
 125 demander si ça allait, s'excuser, puis de lui demander s'il pouvait l'aider et si ça allait.  
 126 Puis je trouvais qu'on voyait cet impact-là. Ouais.

127 Sandra : Très bien. Et à l'inverse, est-ce qu'il y a une situation où il y a eu un impact  
 128 négatif ?

129 Lara : Mh. Alors peut être que des fois c'est comment jauger d'être à l'écoute des  
 130 élèves après. Parce qu'ils viennent... Est-ce qu'ils viennent trop dire en fait ? Mais je  
 131 moi je n'ai pas ce sentiment. Je pense que si on est à l'écoute... Plus je suis à l'écoute  
 132 puis après plus ils seront capables aussi eux-mêmes de se débrouiller et d'avoir des  
 133 pistes d'aide pour aider à gérer leurs émotions. Mais je sais que pour certains  
 134 enseignants ils disent "ah mais ils viennent tout le temps dire", mais je pense qu'ils en  
 135 ont besoin. En tout cas les petits. Qu'on leur apprenne à gérer tout ça. Ces émotions  
 136 soient positives soit négatives. Ça peut être aussi des fois (rire) quand on est content.  
 137 On peut aussi être dans l'excès quoi. Donc on doit aussi apprendre comment gérer  
 138 en classe quoi.

139 Sandra : Donc ces moments de trop plein ce sont plutôt des situations qui sont  
 140 propices à l'apprentissage donc au final c'est positif ?

141 Lara : Ouais. Malgré tout mhmh (acquiescement).

142 Sandra : Même si des fois c'est un peu trop.

143 Lara : Ouais c'est ça, ouais.

144 Sandra : Est-ce qu'il y a des moments ou situations clés qui font intervenir les émotions  
 145 en classe ?

146 Lara : (silence)

147 Sandra : Comment des moments ou des situations précises...

148 Lara : Précises qui font plus intervenir les émotions ?

149 Sandra : Ouais.

150 Lara : Chaque instant mais je pense que les nouveaux apprentissages par exemple  
 151 créent des émotions chez les enfants qui peuvent être du positif, des peurs aussi.  
 152 Ouais. Des nouveaux apprentissages... Nous on raconte beaucoup d'histoires en 1-  
 153 2H donc je pense quand même que le moment des histoires ça crée des émotions.  
 154 Ouais (silence). Après finalement tous les moments d'échange qu'on a ou qu'ils ont  
 155 entre eux quoi. Puis peut être même aussi, bon pas peut-être mais c'est sûr, d'être  
 156 seul à sa table et de faire un travail ça crée aussi une émotion. Mais... Chaque instant  
 157 ? Mais quand même les nouveaux apprentissages je pense encore que ça doit  
 158 sûrement un peu plus quand même. Les nouveautés... Ouais. J'dirais ça.

159 Sandra : Magnifique. A quoi tu reconnais ces moments d'émotion ? Est-ce qu'il y a  
 160 des marqueurs physiques, du verbal, du non-verbal ?

161 Lara : Alors les marqueurs physiques bah chez certains enfants ça se voit tout de suite  
 162 quoi. Il y a de l'agitation, ou y a le volume sonore de la voix qui augmente. Ou  
 163 inversement, des élèves qui se referment parce que c'est plutôt une émotion négative.  
 164 Je pense que physique, ouais, vraiment on peut le voir. Ou ça peut être une émotion  
 165 négative, on peut aussi ne pas savoir puis avoir des gestes brusques qui sortent.  
 166 Mhmh (acquiescement). Et puis des mots aussi. Autant quand c'est positif que négatif.  
 167 Ils arrivent à le verbaliser en fait les petits. Ouais.

168 Sandra : Mhmh (acquiescement). Et comment tu gères ces moments et dans quel but  
 169 ?

170 Lara : Hun-hun (acquiescement). Alors euh (rire)... Comment je les gère ? J'essaie de  
 171 les gérer avec eux je dirais (silence). Pas de leur dire comment ils sont mais en fait de  
 172 les questionner, de savoir comment ils sont, comment ils se sentent, qu'est-ce qu'il y  
 173 a, qu'est-ce qui se passe, et puis comment on peut faire pour gérer ça quoi. Autant  
 174 dans le positif finalement si quelqu'un se réjouit tellement de quelque chose, qui est  
 175 tellement dans la joie, qui déborde, on peut aussi l'aider à trouver des pistes de  
 176 comment gérer un petit peu ça. C'est plutôt ça ; d'aider avec et pas d'étouffer en fait.  
 177 Je pense qu'il faut vraiment laisser sortir quoi. Être à l'écoute des émotions. Dans quel  
 178 but bah... Dans le but aussi de pouvoir être là et puis travailler. Finalement on est



179 dans un groupe donc on a besoin que le groupe il fonctionne plus ou moins et puis  
180 que ça soit (silence) des comportements gérables pour tout le monde quoi finalement.  
181 Dans ce but-là puis que l'enfant il soit bien. C'est surtout ça finalement. Ouais.

182 Sandra : Et puis, du coup les compétences émotionnelles à proprement dit tu les  
183 utilises pour le cadre bienveillant comme tu as expliqué.

184 Lara : Ouais.

185 Sandra : Et ce que depuis que tu travailles ça tu as remarqué un impact sur les  
186 apprentissages ?

187 Lara : Alors en tout cas les enfants, s'ils sont bien, vraiment, je trouve qu'ils entrent  
188 plus facilement. Et s'ils ne savent pas vraiment ils ont plus de confiance pour venir  
189 demander sur de l'aide surtout. Je trouve. C'est surtout ça. Vraiment d'oser venir et  
190 puis qu'on arrive à les accompagner.

191 Sandra : Ouais. Est-ce que tu utilises les émotions dans les évaluations  
192 d'apprentissage ?

193 Lara : Euh (rire). Ça c'est la question piège pour nous ! Aïe aïe aïe aïe aïe... Euh  
194 (silence). Je ne peux pas dire que j'utilise les émotions pour quand j'évalue, je dirais  
195 plutôt que si je suis en train d'évaluer un élève seul à seul hein, comme on ferait plutôt,  
196 puis que je sens qu'il est stressé, qu'il n'est pas en situation idéale pour lui, bah je vais  
197 essayer de le rassurer. Si on n'arrive pas à le calmer moi je vais pas insister en fait.  
198 Plutôt dans ce sens-là que d'utiliser les émotions. Mhmh (acquiescement).

199 Sandra : Ouais. Et qu'est-ce que les élèves ils font des auto-évaluations ? Et si c'est  
200 le cas, est-ce qu'ils utilisent justement les émotions dans ces auto-évaluations ?

201 Lara : Alors je ne pense pas qu'ils font d'auto-évaluations chez nous. Ils vont plutôt  
202 dire, effectivement, comment ils se sentent. C'est quand même de l'autoévaluation  
203 dire comment je me sens. On va utiliser ces émotions je dirais surtout quand elles sont  
204 négatives. Essayer de les aider à être mieux pour qu'ils se sentent mieux et continuer  
205 dans un cadre plus calme. Mais c'est vrai qu'on ne les utilise pas forcément j'dirais.

206 Sandra : Ouais. Ça marche. Et par rapport au temps que t'as à disposition pour  
207 travailler les émotions, est-ce que tu trouves qu'il est suffisant ? Est-ce que tu as le  
208 temps ? Ou est-ce que c'est une contrainte ?

209 Lara : Alors nous on prend le temps parce qu'on est en 1-2H et puis qu'on se permet  
210 (rire). Et puis que nous on met ça, en tout cas personnellement, parce que je pense  
211 qu'il y a des enseignants qui peut-être prennent pas ce temps-là de faire ce travail-là.  
212 Donc voilà. Parce que je fais le choix de.

213 Sandra : Ouais. Donc c'est vraiment un temps qui est pris sur les planifications... Qui  
214 est spontané aussi dans ce rapport aux situations ?

215 Lara : Ouais c'est spontané et y a un peu sur les planifications mais je dirais que ce  
216 n'est pas énorme chez nous.

217 Sandra : Mhmh (acquiescement).

218 Lara : On est plutôt dans le spontané.

219 Sandra : Et du coup on parle de tout ça, y a le PER qui s'immisce.

220 Lara : Ahah (rire) bien sûr !

221 Sandra : Est-ce que tu anticipes justement l'intégration des objectifs liés aux émotions  
222 dans tes planification par rapport au PER ?

223 Lara : Alors... Oui en début d'année puisque je prévois des activités quand même.  
224 Oui. Ouais en début d'année.

225 Sandra : Puis dans quel niveau ? Enfin vraiment planification globale, plus...

226 Lara : Alors, plus... Non. Quoi que oui quand même. Oui parce que dans la première  
227 période de ce qu'on vacances d'automne on travaille quand même beaucoup les  
228 émotions dans toute cette période-là dans cette planification-là. Mais ce n'est pas à  
229 l'année. Mais dans cette planification-là ouais. Quand même.

230 Sandra : Surtout pour la mise en place comme ça.

231 Lara : Ouais, c'est ça ouais.

232 Sandra : Ouais. Et du coup il y a vraiment des objectifs du PER qui sont cités dans  
233 cette planification ou pas spécialement ?

234 Lara : Mh... Oui j'en mets quand même ! Ahahah (rire) ! Non mais oui, j'en mets. Je  
235 ne suis pas une accro du PER, mais pssht ! Ahahahah (rire) ! Mais oui j'en mets quand  
236 même parce qu'effectivement ils sont là-dedans quoi.

237 Sandra : Parce que tu vois des liens avec les branches du PER ? Ou les capacités...

238 Lara : C'est plutôt dans les capacités transversales. Ouais.

239 Sandra : Ouais. Puis la formation générale ?

240 Lara : Ouais tout à fait. Plutôt là que dans... (Les branches disciplinaires) mhmh

241 (acquiescement).

242 Sandra : Ok. Et toi tu n'avais pas fait la HEP hein ?

243 Lara : Non.

244 Sandra : Ta formation c'est l'école...

245 Lara : C'est l'école normale ouais.

246 Sandra : Voilà. Qu'est-ce que t'as apporté ta formation du point de vue des émotions

247 ?

248 Lara : Oh ben alors euh... (rire) Je pense que je suis incapable de dire maintenant

249 parce que c'est trop loin. Mais je pense qu'il n'y avait pas encore quelque chose par

250 rapport à ça. Je ne pense pas.

251 Sandra : Ouais. Et est-ce qu'il y aurait quelque chose qui aurait pu t'apporter un plus

252 dans la formation initiale ? Qu'est-ce qui aurait pu t'apporter...

253 Lara : Qu'est-ce qui aurait pu ?

254 Sandra : Mhmh (acquiescement).

255 Lara : Ouais (silence). Effectivement il y a des formations qui sont sur les émotions et

256 sur leur santé, qui sont vraiment... Je n'ai pas de personne à citer parce que j'ai une

257 mauvaise mémoire mais (rire) je pense que vraiment on devrait mieux axer là-dessus.

258 C'est important pour les enfants.

259 Sandra : Mhmh (acquiescement).

260 Lara : Il y a des situations... Ouais.

261 Sandra : Donc pour toi c'est quelque chose d'insuffisant ?

262 Lara : Ouais tout à fait.

263 Sandra : Ouais. Et du coup tu as parlé aussi de formations continues. Est-ce que toi  
264 tu en as suivi ?

265 Lara : Oui.

266 Sandra : Par rapport aux émotions ?

267 Lara : Mhmh (acquiescement).

268 Sandra : Et ça, ça t'a apporté quoi ?

269 Lara : La dernière que j'ai fait c'était un peu les neurosciences et les émotions. Mais  
270 c'était plutôt des connaissances, comprendre comment notre cerveau il fonctionne,  
271 quelle hormone ça sécrète et de se rendre compte quel impact aussi physique ça peut  
272 avoir sur nous et sur les enfants. Donc d'avoir la connaissance que ça a des impacts  
273 physiques c'était aussi une chose intéressante. De se rendre compte que ce n'est pas  
274 seulement certaines personnes qui sont en colère, en crise et ça s'arrête là mais ce  
275 n'est pas du tout ça. Donc je trouvais vraiment intéressant, sans trop creuser, ce que  
276 ça soit compréhensible pour tout un chacun. Mais c'est intéressant. Mhmh  
277 (acquiescement).

278 Sandra : Ok. Et est-ce qu'il y a d'autres biens par lesquels tu t'es renseignée ?

279 Lara : Alors moi j'écoute pas mal de conférences audios parce qu'en faisant des  
280 choses à la maison j'aime bien faire ça. Et puis ça me permet d'écouter plusieurs fois,  
281 de réentendre ou de réentendre des choses que je connais mais dites par une autre  
282 personne. Des choses comme ça. Donc ça c'est un biais que j'emploie pas mal. Et  
283 puis les cours de formation continue. C'est ce que j'utilise. J'aimerais bien lire mais je  
284 m'endors donc (rire)... Mais j'aimerais ! J'aimerais parce qu'il y a tellement de choses  
285 intéressantes. Ouais.

286 Sandra : Il y a les audios aussi.

287 Lara : Oui c'est pour ça que j'écoute.

288 Sandra : Ouais. Après il faut prendre le pli pour la lecture.

289 Lara : Ouais puis prendre le temps.

290 Sandra : Ouais. Ok. Là on va parler un peu du cycle 1 et 2 (rire). Donc est-ce que tu  
 291 as déjà remarqué des différences entre le cycle 1 et 2 quant au travail des émotions  
 292 ?

293 Lara : (Silence).

294 Sandra : Dans les classes.

295 Lara : Alors ce que je pourrais dire, c'est une impression hein, je n'ai pas la certitude,  
 296 mais j'ai l'impression que les grands travaillent moins que nous. Bah du fait qu'ils axent  
 297 plus sur les apprentissages cognitifs et que le PER met beaucoup de pression. Donc  
 298 j'ai ce sentiment-là. Mais ce n'est pas une certitude.

299 Sandra : Ouais. Est-ce que tu as, au contraire, remarqué des similitudes entre le cycle  
 300 1 et 2 par rapport à ces apprentissages-là ?

301 Lara : Mh (silence). Ouais, non. Je n'ai pas de réponse alors, désolée (rire) !

302 Sandra : Y'a pas de mauvaises réponses !

303 Lara : Ouais j'imagine bien que mais non je n'ai pas de... Non.

304 Sandra : Mhmh (acquiescement).

305 Lara : Ouais.

306 Sandra : Ok. Est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser ce travail des  
 307 émotions tout au long de la primaire ?

308 Lara : Mhmh (acquiescement). Clairement (rire).

309 Sandra : Clairement. (Rire général).

310 Lara : Je veux dire... Pour toute notre vie, devenir des adultes, pour pouvoir être des  
 311 adultes où on a conscience de ce qui nous arrive, de ce qui nous touche, de ce qui  
 312 nous émotionne... Et de réagir le mieux possible pour nous et pour les autres quoi.  
 313 Mhmh (acquiescement).

314 Sandra : Ouais. Et est-ce que tu penses que c'est possible de pérenniser ce travail  
 315 tout au long de la primaire ?

316 Lara : Ouais si on y met les moyens quelque part. Et puis qu'on laisse peut-être  
 317 certains apprentissages... Qu'on soit d'accord (accentuation) de laisser la place à ça

318 et puis enlever peut-être d'autres choses. Ou diminuer certaines choses, ou les  
319 intégrer plus dans... Mh, je ne sais pas dans quoi mais...

320 Sandra : Donc pour toi ce serait possible d'adapter en soi le travail vu dans le cycle 1  
321 au cycle 2 ?

322 Lara : Très certainement. Je pense qu'avec de la volonté... Faut aussi que les  
323 enseignants se sentent de faire ça quoi, je pense. Et puis ça se fait sûrement hein.  
324 Disons, moi je pense qu'il y a des enseignants qui le font. Mais il faut vraiment vouloir  
325 faire ça et travailler là-dessus.

326 Sandra : Mhmh (acquiescement).

327 Lara : Ouais. Mais je pense c'est possible. Ouais.

328 Sandra : On arrive à la fin.

329 Lara : Mhmh (acquiescement).

330 Sandra : Est-ce que t'as quelque chose à rajouter par rapport à l'interview ? Une  
331 question ?

332 Lara : Mh (rire). Non j'crois pas.

333 Sandra : On va conclure du coup.

334 Lara : Oui.

335 Sandra : Est-ce que t'as un conseil pour quelqu'un qui aimerait débiter le travail sur  
336 les émotions ?

337 Lara : Mhmh (acquiescement). Un conseil ?

338 Sandra : Mhmh (acquiescement).

339 Lara : Je lui conseillerai de trouver un support. Ben chez les petits ça va bien on a pris  
340 les monstres des émotions, mais d'avoir quelque chose qui est concret pour travailler.  
341 Même chez les grands je pense que c'est idéal d'avoir un support. D'être matérialisé  
342 entre guillemets. Ça ça serait une chose ouais. Euhm (silence). Et puis d'avoir je ne  
343 sais pas, lu plein de choses différentes, d'écouter, d'avoir quand même un petit peu  
344 des pistes avant de se lancer comme ça. J'me lancerais pas comme ça.

345 Sandra : Ouais.

- 346 Lara : Mhmh (acquiescement). Voilà mes deux conseils.
- 347 Sandra : Parfait !
- 348 Justine : Très bien.
- 349 Sandra : C'est tout bon. On te remercie encore pour la participation.
- 350 Lara : De rien.
- 351 Justine : ça nous aide beaucoup.

#### Annexe 4 - Retranscription entretien Sophie

- 1 Sandra : Déjà merci de nous accueillir pour votre travail de Bachelor. Ça nous fait très  
2 plaisir et ça va bien nous aider. Donc merci pour ton temps.
- 3 Sophie : Avec plaisir.
- 4 Sandra : Notre contexte de recherche c'est les émotions chez les élèves et dans les  
5 apprentissages principalement. Donc pas forcément directement sur les enseignants  
6 mais s'il y a des petits points on peut toujours les aborder. L'entretien durera environ  
7 30 minutes et puis par rapport aux normes éthiques, on a tout fait dans le cadre de la  
8 HEP avec les normes qu'il faut et tout ça. Donc c'est ok. Et tout sera anonymisé. Donc  
9 que ce soit ton prénom, si tu donnes des exemples des élèves aussi, ce sera  
10 anonymisé. Enfin voilà quoi. Pas de souci pour ça non plus. Est-ce que pour ces  
11 petites précisions tu as encore des questions ?
- 12 Sophie : Non.
- 13 Sandra : Ok. Donc on commence par deux questions de données un peu plus  
14 personnelles. On aimerait bien savoir ton nombre d'années d'enseignement.
- 15 Sophie : Je suis dans ma 6ème année.
- 16 Sandra : Ok. Et actuellement tu es en quel degré ?
- 17 Sophie : 4H.
- 18 Sandra : Et est-ce que dans ton cursus tu as pu travailler avec d'autres degrés ?
- 19 Sophie : En 7H quelques unités durant une année.
- 20 Sandra : Ouais, ça marche. Sinon toujours 4H ?
- 21 Sophie : 3-4H, oui pardon (rire).
- 22 Sandra : Pas de souci. Magnifique. Donc on va rentrer dans le vif du sujet : est-ce que  
23 tu travailles les compétences émotionnelles en classe ?
- 24 Sophie : Oui.
- 25 Sandra : Et est-ce que tu les utilises dans le cadre des apprentissages des élèves ?
- 26 Sophie : (Silence) J'imagine que oui (rire).



27 Sandra : Okay mais est-ce que t'as un peu des exemples déjà de comment tu travailles  
28 ça ?

29 Sophie : Comment je travaille les émotions ?

30 Sandra : Ouais.

31 Sophie : Souvent sous forme de jeu la plupart du temps. Il y a également un petit rituel  
32 à la fin de la semaine qui est lié, vraiment qui est centrée sur les émotions. Et après  
33 de manière générale j'imagine quand on travaille en groupe ou suivant les formes de  
34 travail mis en place ça rentre on compte parmi les apprentissages autres. Mais il y a  
35 des moments dans la semaine où je prévois de travailler que les émotions. Enfin c'est  
36 centré sur les émotions.

37 Sandra : ça marche. Donc ces moments-là puis d'autres moments plus spontanés  
38 dans les groupes de travail ?

39 Sophie : Mhmh (acquiescement).

40 Sandra : Ok. Pour quelles raisons tu intègres ces compétences émotionnelles dans ta  
41 classe ?

42 Sophie : Premièrement parce que ça a une grande influence sur la dynamique de  
43 classe. Donc que ce soit en début de 3H pour instaurer une bonne dynamique, ou  
44 bien pour garder un bon climat de classe durant toute l'année, c'est important je trouve  
45 de travailler ça avec les enfants.

46 Sandra : Ouais, magnifique. Et tu as parlé aussi qu'il y avait des émotions dans les  
47 apprentissages. Et pour quelle raison tu les utilises dans ces apprentissages-là ?

48 Sophie : (silence).

49 Sandra : Et que ça s'y prête ?

50 Sophie : (rire). Ça permet aux enfants de se rendre compte que finalement les  
51 émotions on en ressent tout le temps et puis qu'elles sont présentes au quotidien. Et  
52 comment apprendre à les gérer peu importe les situations.

53 Sandra : ça marche. Et depuis quand tu travailles ça en classe ?

54 Sophie : Je dirais depuis toujours mais j'ai mis un accent depuis 2 ans dessus. J'ai  
55 suivi une formation l'année dernière et puis ça m'a donné des pistes pour les travailler  
56 de manière plus approfondie.

57 Sandra : Ouais. Donc une formation continue ou autre ?

58 Sophie : C'était une formation avec Marie-Adèle... Enfin elle n'a pas été proposée par  
59 la HEP mais si on était tant de personnes ça a pu être mis en place en fait. Du coup  
60 c'était par intérêt puis on a trouvé le bon nombre de participants et ça a été inclus dans  
61 la formation continue.

62 Sandra : Ok. Magnifique. Quelles pratiques tu connais justement pour mettre ces  
63 compétences émotionnelles dans la classe ?

64 Sophie : Ben justement ce sont des pratiques liées au jeu en particulier. C'est surtout  
65 à travers le corps. Surtout avec les petits, on passe beaucoup par le jeu puis par le  
66 ressenti du corps. Et puis en fait ça permet de métamorphoser un peu toutes ces  
67 situations qu'on peut observer en classe et puis de mettre en lumière ce qui se passe.  
68 Et puis de d'amorcer des discussions à travers tout ça.

69 Sandra : Très bien donc corporel et affectif ?

70 Sophie : Ouais.

71 Sandra : Et toi comment tu les intègres dans ta classe ? Du coup c'est vraiment  
72 toujours à partir de ce de ce jeu-là et puis...

73 Sophie : Oui. Soit j'observe une situation et je pars d'un jeu pour en discuter. Ou alors  
74 j'ai dit à travers le corps ou à travers le jeu, mais il y a aussi des échanges. Bah  
75 typiquement les rituels qu'on fait le vendredi c'est plus un retour sur la semaine et puis  
76 là on part dans des discussions.

77 Sandra : Ouais. Est-ce que tu arrives à donner un exemple concret vraiment presque  
78 plus précis ?

79 Sophie : Par rapport à un jeu tu dis ?

80 Sandra : Par exemple comment ça marche ouais. Un jeu que tu fais ou alors les  
81 bocal comment ils marchent exactement.

82 Sophie : Les bocaux on est parti de l'histoire de la couleur des émotions en début de  
83 3H. Et puis après ce petit monstre, ben on a lu différents livres durant l'année... Donc  
84 on sait que la colère c'est le rouge... Enfin on a associé finalement une couleur à  
85 chaque émotion. Et puis il y a des bocaux avec justement ces couleurs et ce monstre  
86 affichées en classe. Et puis, dans la semaine, si les élèves ressentent une émotion  
87 plus forte à un moment donné, ils ont le droit d'aller prendre un petit billet de la couleur  
88 de l'émotion qui ressentie d'écrire leur prénom et puis de le mettre dans le bocal. Et à  
89 la fin de la semaine on ouvre les bocaux, on dit les prénoms des enfants, puis s'il y a  
90 quelqu'un qui aimerait s'exprimer sur une émotion ou une situation qui l'a ressentie  
91 dans la semaine il peut le faire à ce moment-là.

92 Sandra : Mhmh (acquiescement). Magnifique. Et puis un autre exemple de jeu que tu  
93 fais ?

94 Sophie : On a eu fait plusieurs fois pour dire « ah je suis en colère », « je suis content  
95 », « je suis triste » à travers comment est-ce qu'on le voit, comment est-ce qu'on le  
96 ressent. Il y a un enfant qui sort de la classe et puis c'est le musée des émotions. Et  
97 puis aux autres enfants je donne une émotion et puis ils doivent la présenter à travers  
98 une statue, à travers leur corps. Et puis la personne qui rentre dans la classe elle doit  
99 essayer de deviner l'émotion en question. Et après on demande comment est-ce que  
100 la personne elle a ressentie que c'était telle émotion.

101 Sandra : Ouais. Et du coup quand et à quelle fréquence tu intègres les émotions ?  
102 Donc là tu parles des bocaux c'est une fois par semaine ?

103 Sophie : Le retour une fois par semaine ouais.

104 Sandra : Et puis jeux, enfin, tu utilises à quelle fréquence ?

105 Sophie : Souvent je les emploie en transition, en moment d'accueil ou également à la  
106 fin de la semaine si j'ai un petit moment dans l'après-midi. Donc j'dirais 2-3 fois par  
107 semaine.

108 Sandra : Ouais. Assez régulièrement.

109 Sophie : Ouais.

110 Sandra : Est-ce que tu connais d'autres pratiques qui te permettent de travailler les  
111 compétences que toi tu n'utilises pas forcément ?

112 Sophie : J'imagine qu'il y en a plein. (Silence) mais comme ça non je ne vois pas.

113 Sandra : Ouais. Est-ce que tu as déjà observé une situation où il y a eu un impact  
114 positif à l'intégration des compétences émotionnelles ?

115 Sophie : Oui. Souvent par rapport à la gestion de la colère. Il y a des situations d'un  
116 coup qui prennent beaucoup d'ampleur et puis les enfants ont de la peine à passer  
117 par-dessus. Et ben justement typiquement le fait de mettre un petit mot dans le bocal  
118 "je suis en colère", ça lui permet de déposer son émotion. Puis après il arrive plus  
119 rapidement à passer à autre chose.

120 Sandra : Okay. Donc ils arrivent plus rapidement à gérer en fait cette émotion grâce à  
121 ça ?

122 Sophie : Ouais.

123 Sandra : Trop bien. Et au contraire à ce que tu as déjà remarqué une situation où il y  
124 a plutôt eu un impact négatif ?

125 Sophie : En travaillant les émotions ?

126 Sandra : Oui.

127 Sophie : Non pas forcément un impact négatif. Après y a des enfants qui ont beaucoup  
128 exprimé leurs émotions, puis je me rends compte que certains ils préfèrent garder  
129 pour eux et du coup je laisse souvent la possibilité de... S'il n'a pas envie de le  
130 partager il ne le partage pas. Donc je me rends compte que parfois l'enfant n'est pas  
131 OK d'exprimer tout ça et du coup je lui laisse l'espace pour que ce soit OK ressentir  
132 sans le dire.

133 Sandra : Ouais. Ok. Est-ce que y a des moments où des situations clés qui font  
134 intervenir des émotions en classe ?

135 Sophie : Bah souvent lors de conflits, de travaux de groupe aussi ça favorise les  
136 échanges et il y a beaucoup d'émotions qui circulent. Il y a pas mal gestion au niveau  
137 des émotions à gérer dans les transitions ou dans les récréations, enfin dans les  
138 déplacements. Donc je dirais que c'est vraiment ces moments-là qu'en général ça  
139 saute aux yeux. Ou dans les interactions entre les élèves c'est aussi là qu'on peut voir  
140 s'il y a des dynamiques qui changent ou quelque chose qui nous frappe.

141 Sandra : Mhmh (acquiescement). Là tu dis des dynamiques qui changent, des choses  
142 qui frappent. Et justement à quoi tu reconnais ces moments en fait ? Et ce qu'il y a  
143 des marqueurs physiques, des choses verbales ou non verbales qui apparaissent ?

144 Sophie : Alors souvent c'est physique. On voit sur l'enfant en fait. Ou y'a carrément  
145 les pleurs ou alors ils s'expriment et puis là c'est concret. Ou alors en observation, là  
146 j'ai par exemple 6-7 filles dans la classe qui sont très soudées et puis tout d'un coup  
147 ça explose parce qu'une va plus avec l'autre. Et tout d'un coup voilà ce changement  
148 dynamique, on voit qu'il y en a une qui se met en retrait ou qui est blessée par ce qui  
149 s'est passé et puis pour désamorcer ça justement ça passe bien à travers le jeu.

150 Sandra : Ouais. Très bien. Et du coup ces moments tu les gères à travers le jeu. Est-  
151 ce que tu as d'autres moyens de gérer ces moments d'émotions ?

152 Sophie : Si je n'ai pas le temps ou que je ne veux pas prendre le temps pour le gérer  
153 en plenum ou avec tout le monde, je sors le petit groupe en général et puis je discute  
154 avec eux à l'extérieur de la classe.

155 Sandra : Ouais. Et ça c'est dans quel but ?

156 Sophie : Que chacun puisse s'exprimer déjà. Exposer son ressenti, bah ces émotions,  
157 qu'est ce qui s'est passé et puis désamorcer finalement la situation.

158 Sandra : Mhmh (acquiescement). Et quand tu passes à travers le jeu le but il est pareil  
159 ou il y en a un autre derrière ?

160 Sophie : Il est pareil mais parfois il aide à mettre en lumière. Alors la discussion ça va  
161 bien mais si l'enfant n'arrive pas à exprimer ce qu'il ressent, ou ils n'arrivent pas à se  
162 rendre compte de l'impact que leur comportement a eu sur les autres, le jeu permet  
163 de mettre ça en lumière.

164 Sandra : Magnifique. Et du coup pour l'utilisation des émotions des apprentissages tu  
165 as dit que ça vient dans certains exercices de groupe. Est-ce que t'as remarqué un  
166 impact sur les apprentissages quand il y a des émotions qui apparaissent dans ceux-  
167 ci ?

168 Sophie : Oui. Enfin je me rends compte que quand les émotions posent problème  
169 l'enfant n'est pas centré sur l'apprentissage et ne peut pas rentrer dans  
170 l'apprentissage, tandis que si la dynamique de groupe est agréable, si le

171 fonctionnement d'un groupe va bien, ils rentrent plus facilement dans les  
172 apprentissages puis ils peuvent plus facilement progresser.

173 Sandra : Ouais. Et est-ce que tu utilises les émotions dans les évaluations  
174 d'apprentissages ?

175 Sophie : Dans les évaluations c'est plus de l'auto-évaluation mais finalement oui. Ils  
176 doivent avoir l'évaluation, essayer de ressentir comment est-ce qu'ils se sentent à ce  
177 moment-là, est-ce qu'ils pensent avoir des facilités, des difficultés... Enfin comment  
178 ils se sentent avant une évaluation. Puis ils doivent colorier un bonhomme qui jongle  
179 avec 3 balles ; s'ils se sentent très à l'aise ils peuvent colorier 3 balles, s'ils se sentent  
180 moyennement à l'aise ils peuvent en colorier 2, puis s'ils se sentent en difficulté ils en  
181 colorient qu'une. On fait exactement le même exercice juste après l'évaluation, puis  
182 on fait l'exercice une 3ème fois une fois les résultats rendus. Puis du coup ça permet  
183 à l'enfant de se rendre compte d'est-ce que son ressenti correspond finalement à la  
184 réalité.

185 Sandra : Ok. Donc dans les auto-évaluations des élèves.

186 Sophie : Oui.

187 Sandra : Quand toi tu évalues tu utilises ou pas forcément les émotions ?

188 Sophie : Pas dans les branches principales, ce n'est pas un critère évalué. Après c'est  
189 évalué par exemple en sport, à travers le jeu ou des activités. Souvent je mets un  
190 critère lié par rapport à ça. Mais maths, français... Non, pas tellement dans ces  
191 branches.

192 Sandra : Donc tu pourrais le relier à d'autres branches du PER la formation générale  
193 ou les capacités transversales ?

194 Sophie : Oui. Ça oui. Ouais.

195 Sandra : Ok. Et est-ce que tu as le temps ? Est-ce que tu trouves avoir le temps à  
196 disposition pour travailler les émotions dans ta planification ? Enfin dans ton planning  
197 ?

198 Sophie : Oui. Après comme je te le dis ça peut prendre 2-3 minutes par jour, ou en  
199 transition. Puis au lieu de faire suivant quelle transition bah je mets l'accent là-dessus.

200 Enfin je fais rarement 50 minutes là-dessus, c'est plus des petits moments quotidiens.  
201 Donc oui ça inclut assez facilement.

202 Sandra : Ouais. Donc tu je pense avoir assez de temps pour mettre en place ce que  
203 toi t'as envie de mettre en place ?

204 Sophie : Ouais.

205 Sandra : Et du coup pour revenir au PER...

206 Sophie : (Rire).

207 Sandra : Est-ce que tu anticipes l'intégration des objectifs liés aux émotions dans tes  
208 planifications ?

209 Sophie : Non (rire). Mais c'est un travail qu'on est en train de faire dans l'établissement.  
210 C'est inclure les capacités transversales dans nos planifications, dont les émotions  
211 justement.

212 Sandra : Ok. Ça marche. Et du coup est-ce que toi tu t'appuies quand même du PER  
213 pour intégrer les émotions ? Donc bah, si ce n'est pas dans ta planification globale,  
214 dans les séquences peut-être plus précises ? Par exemple une leçon ou comme ça,  
215 est-ce que tu...

216 Sophie : Oui alors ça... Oui j'irais plutôt regarder dans le PER plutôt que d'aller aller  
217 dans ma planification. Ou en sachant que je vais travailler tel ou tel thème,  
218 automatiquement je fais le lien et puis j'inclue les émotions à l'intérieur. Sans que ce  
219 soit forcément noté.

220 Sandra : Ok. Donc t'y penses quand même.

221 Sophie : Oui.

222 Sandra : Magnifique. Et qu'est-ce que t'as apporté la formation initiale à la HEP au  
223 point de vue des émotions ? On parle de la HEP... (Rire).

224 Sophie : (Rire). Euh... Excellente question (rire). (Silence). Je n'ai pas l'impression d'y  
225 avoir été plus que ça sensibilisée.

226 Sandra : Qu'est-ce qui aurait pu t'apporter justement plus dans cette formation initiale  
227 ? Qu'est-ce qui a manqué pour toi ?

228 Sophie : De mettre en valeur leur importance.

229 Sandra : L'importance des émotions ?

230 Sophie : Ouais.

231 Sandra : Magnifique. Du coup tu as eu recours à une formation de ton plein gré sur  
232 les émotions.

233 Sophie : Ouais.

234 Sandra : Et qu'est-ce que cette formation-là elle t'a apporté ?

235 Sophie : Elle m'a permis déjà de me donner des pistes. Sur comment les travailler. Et  
236 puis de mettre en lumière qu'est-ce que ça apportait concrètement aux élèves.

237 Sandra : Mhmh (acquiescement). T'arrives à nous en dire plus sur les pistes que tu  
238 as pu avoir ?

239 Sophie : Bah justement on a reçu plein d'idées de petites activités de jeux qui prennent  
240 2-3-4 minutes, rapides. Mais vraiment une multitude d'activités concrètes. En fait c'est  
241 une formation qui était très concrète. Et puis du coup j'ai une base, une banque de  
242 données qui me permet d'aller puiser dedans en fonction des situations.

243 Sandra : Ouais, parfait. Et puis sur l'impact des élèves t'as appris quoi ?

244 Sophie : Bah j'ai appris l'importance qu'avait de développer ces émotions peu importe  
245 l'âge finalement. Puis que chaque enfant part d'un endroit et puis qu'ils sont de loin  
246 pas tous au même stade. Et puis c'est quelque chose d'important de travailler  
247 justement peu importe où ils se situent.

248 Sandra : Ouais. Est-ce que tu t'es encore renseigné par d'autres biais par rapport à  
249 ces compétences émotionnelles ?

250 Sophie : Non. Pas encore non.

251 Sandra : Maintenant on va parler des différences et similitudes entre le cycle 1 et 2.

252 Sophie : Ouh (rire).

253 Sandra : Est-ce que t'as déjà remarqué des différences entre les 2 cycles par rapport  
254 au travail des émotions en classe ?



255 Sophie : Y'a une évolution au niveau de la maturité. Après je me suis rendu compte  
256 que parfois même avec les grands c'est quelque chose qui est important de revenir  
257 aux bases. Enfin des fois on a tendance à oublier ou à ne pas le faire et puis en fait  
258 ça coince toujours à cet âge-là.

259 Sandra : Mhmh (acquiescement). Ok donc tu remarques une importance de continuer  
260 en fait ?

261 Sophie : Oui.

262 Sandra : Ok. Et est-ce que au contraire tu as remarqué déjà des similitudes entre le  
263 cycle 1 et 2 quant au travail des émotions en classe ?

264 Sophie : (Silence). Bah la manière de gérer les conflits. Typiquement la récréation  
265 quand il y a différents élèves de différents degrés. Y a des bases que si elles sont  
266 présentes peu importe l'âge des élèves ça aide la résolution de problèmes.

267 Sandra : Ouais. Magnifique. Est-ce que tu penses que c'est important du coup de  
268 pérenniser les émotions tout du long du primaire ?

269 Sophie : Oui (rire) !

270 Sandra : Et pour quelles raisons particulièrement ?

271 Sophie : J pense ça donne aussi un langage commun. Et puis si on travaillait les  
272 choses du début, enfin de la 1H à la 8H, finalement ça nous permet d'avoir un suivi,  
273 de parler de la même manière puis d'être compris par tout le monde en fait. Peu  
274 importe l'âge.

275 Sandra : Mhmh (acquiescement). Donc tu penses que c'est possible de vraiment  
276 pénaliser ce travail-là ?

277 Sophie : Oui.

278 Sandra : Ouais. Et puis tu penses qu'on peut prendre un peu des activités qu'on a au  
279 cycle 1 pour les intégrer au cycle 2 ou ce serait d'autres styles d'activités ?

280 Sophie : J pense qu'il y a des activités qui peuvent aller peu importe l'âge puis parfois  
281 on peut aller plus loin avec les plus grands. Après on avait tenté un temps en route  
282 vers le Pacifique, je ne sais pas si vous connaissez, mais cette manière de résoudre  
283 des conflits. Puis du coup ça part aussi de ce que les enfants ressentent et c'est

284 quelque chose qu'on avait mis en place de la 1H à 8H. Et du coup c'est d'avoir ce  
285 langage vraiment commun pour résoudre les conflits. Et du coup bah le travail des  
286 émotions là se fait finalement peu importe l'âge.

287 Sandra : Ouais. Je crois que c'est un jeu ?

288 Sophie : C'est méthode qui vient du Canada qui favorise l'échange par le jeu.

289 Justine : Les discussions en gros

290 Sophie : à travers des personnages.

291 Sandra : Je crois qu'on avait vu ça à un atelier.

292 Justine : C'est possible.

293 Sophie : Ouais c'est possible ouais.

294 Sandra : Ok. Du coup bah on arrive déjà à la fin.

295 Justine : Moi j'ai juste une question.

296 Sophie : Oui ? Dis-moi.

297 Justine : Je n'ai pas pris le wagon au moment où mais...

298 Sophie : Pardon (rire) !

299 Justine : C'est sur les bords.

300 Sophie : Oui.

301 Justine : Quand du coup les enfants ils disent que voilà ils avaient cette émotion, est-  
302 ce que c'est juste "voilà j'explique la situation et on passe à autre chose" ou il y a  
303 quand même une discussion après qui se fait ?

304 Sophie : Alors il y a parfois où l'enfant ne se souvient plus. Ça veut dire que l'émotion  
305 elle est passée mais que c'était quelque chose finalement d'assez banal, on n'a pas  
306 forcément besoin de revenir dessus.

307 Justine : Mhmh (acquiescement).

308 Sophie : Y'a parfois où c'est quelque chose d'important où l'enfant il a envie de  
309 partager. Mais c'est juste expliquer pourquoi il a été content, pourquoi il a été fâché,  
310 mais ça, ça a déjà été résolu ou ça ne demande pas à être résolu. Et puis il y a eu

311 une ou deux fois où c'est quelque chose soit qui est survenu plusieurs fois dans la  
312 semaine, ou quelque chose qui lui pèse encore et puis là on peut justement prendre  
313 le temps pour revenir dessus.

314 Justine : Ok.

315 Sophie : Donc les gros problèmes finalement ils peuvent être repris à ce moment-là.  
316 Peut-être aussi quelque chose que moi je n'ai pas vu je n'ai pas pensé que ça avait  
317 pris autant d'ampleur. Donc ça permet de te remettre en lumière tout ça.

318 Justine : Ouais, parfait. Merci.

319 Sophie : (Rire).

320 Sandra : Ok. Du coup est-ce que tu as déjà quelque chose à rajouter par rapport à  
321 tout ce qui s'est dit ?

322 Sophie : Non. Pas en particulier.

323 Sandra : Et pour clore cet entretien, est-ce que tu as un conseil pour des enseignants  
324 qui aimeraient débiter ce travail sur les émotions dans leur classe ?

325 Sophie : Oui. Bah c'est d'oser, tester, tenter. Parce qu'il n'y a pas de vrai ou faux. Et  
326 puis justement je trouve que c'est assez facile dans le sens où c'est ça ne prend pas  
327 beaucoup de temps. C'est vraiment essayer de l'inclure dans sa pratique, dans les  
328 petits rituels puis à force de le faire ça vient un peu automatiquement. Et puis  
329 finalement c'est dans notre manière de penser, ça ne demande pas d'efforts en fait.  
330 Et ça a vraiment un bel impact sur notre dynamique de classe.

331 Sandra : Parfait !

332 Sophie : Voilà !

333 Justine et Sandra : Merci beaucoup !

## Annexe 5 - Retranscription entretien Rachel

- 1 Justine : Merci de nous avoir accepter !
- 2 Rachel : Avec plaisir.
- 3 Justine : Donc notre thème ce sont les émotions pour toute la primaire. On a du coup  
4 fait ça dans les règles qu'il fallait suivre de la HEP. De toute façon, ce sera confidentiel  
5 et anonyme. On ne saura pas que c'est toi, sauf nous. Une fois terminé tu auras le  
6 droit, si tu le veux, de lire notre travail. L'entretien devrait durer une trentaine de  
7 minute. Jusqu'à maintenant on a eu entre 28 et 30 minutes. Après si ça prend plus de  
8 temps, ça prend plus de temps, si ça prend moins, ça prend moins.
- 9 Rachel : D'accord ok.
- 10 Justine : Il faut être flexible dans le temps. Et s'il y a quelque chose que tu n'as pas  
11 compris, tu m'interromps et tu demandes. Tu peux lever la main si tu veux (rire). Pour  
12 quand même avoir des données personnelles mais qui nous sont utiles, est-ce que tu  
13 peux me dire depuis combien de temps tu enseignes ?
- 14 Rachel : Alors attends, j'ai quel âge... ça va faire 15 ans, ouais 15 ans.
- 15 Justine : Alors maintenant tu as des 1-2H, est-ce que t'as eu d'autres degrés ? Tu  
16 peux nous dire lesquels ?
- 17 Rachel : J'ai eu tous les degrés.
- 18 Justine : Tous les degrés ?
- 19 Rachel : Ouais.
- 20 Justine : Première question pour entrer dans le sujet, est-ce que tu travailles les  
21 compétences émotionnelles en classe ?
- 22 Rachel : Oui.
- 23 Justine : Est-ce que tu les utilises dans le cadre des apprentissages des élèves ?
- 24 Rachel : Bonne question. Qu'est-ce que tu entends par dans les apprentissages ?
- 25 Justine : Quand ils sont en train d'apprendre quelque chose, est-ce qu'il y a les  
26 émotions qui interfèrent là-dedans ?

27 Rachel : Oui, oui oui. Ça interfère en fait parce qu'un enfant qui, je ne sais pas si je  
28 réponds juste ou faux...

29 Justine : Il n'y a pas de juste ou faux !

30 Rachel : Mais parce qu'un enfant qui n'est émotionnellement pas disponible parce qu'il  
31 est en colère ou parce qu'il est fâché ou parce qu'il y a trop de joie, parce que bon la  
32 joie ça peut aussi interférer, c'est un enfant qui ne peut pas travailler les compétences  
33 qu'on veut viser. Donc oui, on les travaille et c'est pris en compte pour son exercice  
34 ou pour son travail en fait.

35 Justine : Très bien, très bien. Est-ce que tu arrives à donner des raisons pour  
36 lesquelles tu intègres justement ces compétences émotionnelles dans la classe ?

37 Rachel : Oui pour moi en fait, on a un élève qui est pris dans sa globalité. Ce n'est pas  
38 juste son cerveau que je vais travailler, c'est l'élève dans son entièreté. Et puis du  
39 coup dans sa globalité ça veut dire ses émotions, tout comme celles qu'il a avec ses  
40 camarades, les interactions vont permettre ou pas de travailler.

41 Justine : Donc du coup c'est aussi justement au niveau des apprentissages, ça répond  
42 aussi à pourquoi tu les utilises dans les apprentissages ?

43 Rachel : Oui.

44 Justine : Est-ce que tu travailles les compétences émotionnelles depuis toujours donc  
45 depuis les 15 ans que t'enseignes ?

46 Rachel : Non, non pas du tout. C'est venu sur le tard. C'est vrai que, quand j'ai  
47 commencé à travailler, je prenais en compte mais je les travaillais pas telles quelles.  
48 Je n'avais pas autant conscience du besoin des enfants. C'est vrai que quand j'ai  
49 commencé à travailler il y avait une distance entre moi et les élèves. Ils étaient élèves  
50 au sens élève, moi enseignante. Il y avait quand même une distance, avec le temps  
51 je crée une relation. De plus en plus, je crée cette relation et je prends l'élève en tant  
52 qu'enfant dans son entièreté depuis 5 ans ouais je dirais 5-6 ans.

53 Justine : Ok, parfait. Est-ce que tu peux citer des pratiques que tu connais pour  
54 justement mettre en place l'apprentissage des compétences émotionnelles en classe  
55 ?

56 Rachel : Dans ma pratique ?

57 Justine : Oui.

58 Rachel : Alors dans ma pratique, il y a le cahier des émotions qui nous permet de  
59 découvrir ce qu'est une émotion. Ensuite, une fois qu'on l'a découverte, on joue  
60 l'émotion, on la vit et du coup on arrive à séparer chaque émotion. D'abord on va  
61 travailler sur la joie, on va avoir toute une semaine de joie, on va vraiment travailler  
62 sur ça avec les albums, les couleurs, la gestuelle et donc c'est le cahier des émotions.  
63 Il y a aussi un peu des jeux du commerce, le monstre des couleurs, le jeu du monstre  
64 des couleurs. Ensuite il y a aussi dans les pratiques, c'est en lien avec ça, les pompons  
65 des couleurs donc c'est comment tu te sens aujourd'hui et puis du coup quelle émotion  
66 tu ressens et tu mets le pompon dans ton émotion, dans ton bocal des émotions.

67 Justine : Et dans ta classe comment tu intègres ça ? Est-ce que tu peux nous donner  
68 un exemple concret ?

69 Rachel : Dans la classe, ouais alors il y a les cahiers. Ils ont les cahiers individualisés  
70 et il y a aussi le bocal de pompons qui est collectif.

71 Justine : Et tu travailles ça à quelle fréquence ? C'est par jour, par mois, ... ?

72 Rachel : Alors c'est par période, c'est vrai qu'en début d'année je travaille énormément  
73 ça. Ça veut dire, alors je suis à 60%, je travaille avec les 2H, pas les 1H, vraiment les  
74 2H et puis je travaille ça donc ça fait une fois, deux fois par semaine. Donc ça fait les  
75 deux jours où je les ai qu'en petits groupes, pas dans le plénum, vraiment en petits  
76 groupes. Mais sur mon taux ça fait, enfin je travaille deux jours et demi.

77 Justine : C'est assez récurrent en fait ?

78 Rachel : Oui voilà c'est récurrent au début. Et ensuite petit à petit je diminue parce  
79 que je trouve qu'il y a moins besoin. Et puis on revient si je vois qu'il y a des conflits,  
80 s'il y a des choses qui reviennent.

81 Justine : Et tu penses qu'avec les 1H, ce serait quand même possible de travailler ?

82 Rachel : Alors je l'ai testé. J'ai testé avec les 1H. Oui, ce serait possible mais en  
83 l'occurrence les difficultés que moi j'ai rencontrées, c'était la langue en fait. La langue  
84 a vraiment été un frein. C'est quelque chose qui est quand même assez compliqué  
85 alors du coup j'ai arrêté avec les 1H du fait d'avoir beaucoup d'allophones et je me  
86 suis rendu compte que ça prenait moins bien que quand je commençais avec les 2H.

87 Peut-être que j'ai tort mais je trouve que le souci de la langue pour les 1H c'est assez  
 88 compliqué donc voilà.

89 Justine : Est-ce que tu connais d'autres pratiques qui permettent de travailler les  
 90 compétences émotionnelles mais que ne t'utilises pas forcément ?

91 Rachel : Ma collègue a utilisé en art. En art, elle est partie de Joe l'ourson qui est un  
 92 album et du coup elle a travaillé chaque émotion à travers l'art. Elle a créé le livre de  
 93 la colère, elle a travaillé sur le livre. Donc elle a créé en art des livres, des œuvres  
 94 d'art, je les connais mais je ne les ai pas utilisées.

95 Justine : Pas de souci ! Est-ce que tu peux nous expliquer une situation où tu as  
 96 observé un impact positif à l'intégration des compétences émotionnelles.

97 Rachel : Heu oui Max, je peux donner les prénoms (rire).

98 Justine : On fera le nécessaire (rire).

99 Rachel : Oui donc un élève de 1H, je trouve que de pouvoir mettre des mots sur ces  
 100 émotions ça l'a apaisé. En fait, de pouvoir se dire « ah ouais je peux ressentir tout  
 101 ça », ça l'a vraiment apaisé et surtout ça lui a permis de connaître des émotions qu'il  
 102 ne connaissait pas, comme la sérénité et il s'est dit « bah voilà ». Après, j'ai aussi un  
 103 élève allophone cette année. Je trouve en tout cas que d'être passé par les couleurs  
 104 pour les émotions pour lui ça a été utile, parce que je suis en colère, c'est un mot  
 105 compliqué ou je suis fâché, c'est compliqué alors « je suis rouge ».

106 Justine : Mmmmmhh ouais !

107 Rachel : Oui alors voilà « tu es rouge et tu as le droit d'être rouge » ! Et puis comment  
 108 est-ce qu'on réagit quand on est rouge parce qu'on travaille les émotions mais en  
 109 même temps qu'on les travaille et là je mets des guillemets la résolution de conflit, ce  
 110 n'est pas que l'émotion pour l'émotion. Je travaille l'émotion pour essayer de  
 111 comprendre l'environnement dans lequel je suis donc ça veut dire que je comprends  
 112 que le copain il a cette émotion et puis une fois que j'ai compris que mon copain il a  
 113 cette émotion, je peux prendre une décision sur mon comportement vis-à-vis de lui.  
 114 Si mon copain est renfermé, il a le droit. Et s'il est renfermé, qu'est-ce que je peux  
 115 faire ? Est-ce qu'à ce moment-là je vais le voir ou pas, et si je vais le voir et qu'il me

116 repousse, est-ce qu'il a le droit ou pas ? Tu vois donc on travaille l'émotion mais les  
117 implications que ça a autour en fait.

118 Justine : Tout le contexte que ça peut engendrer ?

119 Rachel : Oui voilà exactement.

120 Sandra : Donc l'analyse de l'environnement et prise de décision.

121 Rachel : Oui exactement faire des choix par rapport à la situation, en fonction de  
122 l'émotion du copain.

123 Justine : Et l'empathie en fait ?

124 Rachel : Oui tout à fait.

125 Sandra : Là du coup j'ai une question, vu que tu parles de prise de décision, est-ce  
126 que ça tu as aussi pu faire dans le cadre des apprentissages ?

127 Rachel : Oui l'année dernière, cette année pas, mauvaise enseignante (rire).

128 Justine : Oh non !

129 Rachel : Non mais cette année j'ai un peu moins eu le temps mais l'année dernière on  
130 a énormément théâtralisé les situations problématiques. C'est drôle je l'ai fait avec une  
131 équipe de 1H, l'année dernière. Donc on a théâtralisé, on avait notre petit ourson qui  
132 voulait absolument, donc je prends une situation voilà, il veut absolument prendre la  
133 tasse que tu as maintenant, alors il la veut donc il la prend. Est-ce qu'il a le droit ?  
134 Comment est-ce que je peux faire ? Et puis cet ourson quand il la prend, qu'est-ce  
135 que ça me fait ? Et puis comment est-ce que je peux lui dire ? Donc on a beaucoup  
136 théâtralisé ça et on a fait ça pendant très longtemps. Je dirais tous les mardis pendant  
137 peut-être un mois et demi, mais pas très long. On allait théâtraliser avec le petit  
138 doudou, le petit ourson et voilà.

139 Justine : Et est-ce qu'à contrario, il y aurait une situation où t'as observé un impact  
140 négatif, en ayant intégré les compétences émotionnelles.

141 Rachel : (silence) Alors je ne sais pas si c'est négatif, je ne pense pas que ce soit  
142 négatif, je vous explique la situation mais ça ce n'était pas passé avec moi mais on  
143 l'avait quand même travaillé. Il y a des choses quand même qui sont ressorties de  
144 l'enfant. Il a expliqué que des fois, il était fâché avec ses parents. Il y a certaines



145 émotions comme la tristesse qui attriste énormément les enfants donc voilà, donc oui  
146 quand on le vit, cette émotion de tristesse les enfants sont vraiment très tristes. S'ils  
147 doivent parler de quelque chose qui est triste, ils sont tristes. Mais est-ce que c'est  
148 négatif ? Je ne dirais pas forcément, c'est aussi une émotion, il faut aussi la vivre, elle  
149 existe mais c'est vrai que pour eux, à ce moment-là, ça fait un peu négatif.

150 Justine : Ouais de leur point de vue, comme ils ne sont pas bien, ça rend la chose  
151 négative.

152 Rachel : Ouais voilà

153 Justine : Est-ce qu'il y a des moments, des situations clés qui font intervenir les  
154 émotions ?

155 Rachel : Je dirais oui bien sûr, les moments de crise, les moments de conflit, donc  
156 tous ces moments-là on est obligé, enfin on est obligé... on repasse souvent par les  
157 émotions ou on repasse par les règles de vie. Mais repasser par les émotions nous  
158 permet de faire de l'empathie en fait. Quand on repasse par les émotions, c'est quand  
159 même une analyse que j'ai moi, quand on repasse par les règles de vie c'est quelque  
160 chose qui vient d'en haut voilà c'est instauré. Donc souvent quand il y a des conflits  
161 on va essayer de repasser par ça.

162 Justine : A quoi tu reconnais ces moments-là ? Est-ce qu'il a des marqueurs  
163 physiques, du verbal ou du non-verbal que tu peux vraiment observer chez les élèves  
164 ?

165 Rachel : Alors dans les marqueurs qu'on a, il y a l'enfant qui va venir en larmes, l'enfant  
166 qui va s'isoler aussi. L'enfant qui va s'isoler je vais aussi ou pas, ça dépend de la  
167 situation en fait. Des fois, j'y vais. Des fois, je n'y vais pas. Et j'ai les oreilles qui sont  
168 un peu partout, les petites piques que certains vont se lancer, là je vais aussi  
169 intervenir.

170 Justine : Et pour ceux qui s'isole ou pas à quoi tu juges si tu dois aller ou pas ?

171 Rachel : L'enfant. C'est par rapport à l'enfant en fait.

172 Justine : Ce que tu connais de lui et ce que tu as observé...

173 Rachel : Oui exactement donc en début d'année je me trompe souvent. Et après une  
174 fois que je les connais, j'arrive quand même à moins me tromper.

175 Justine : Tu cernes lesquels auront besoin ou pas de toi ?

176 Rachel : Oui voilà exactement. Ou ceux qui surjouent en fait. Typiquement ce midi, j'ai  
177 vu une élève qui avait besoin que je lui fasse un câlin à ce moment-là. Mais il y avait  
178 les autres copains qui étaient venus avant elle. Donc, elle me boudait entre guillemets.  
179 À ce moment-là je suis partie l'humour : « Oh mais c'est quoi cette vieille maitresse,  
180 je suis trop fatiguée, il me faut de l'aide » et là du coup pour les décentrer de leurs  
181 émotions des fois aussi. C'est un apprentissage de ne pas rester focalisé sur ses  
182 émotions négatives.

183 Sandra : Tu parlais aussi de trop plein dans la joie, comment tu remarques ça ?

184 Rachel : (Soupir) les rires, j'ai une petite qui est absolument adorable mais qui part au  
185 moindre truc. Elle est heureuse, elle est joyeuse, elle part très vite dans la joie, dans  
186 les rires qui à partir du moment où elle est partie dans ses fous-rires, je suis quand  
187 même obligée de revenir vers elle : « mais maintenant du coup on va se calmer »  
188 quitte à se fâcher et dire que « maintenant ça suffit ». Donc voilà pour certains la joie,  
189 c'est aussi un frein à l'apprentissage (rire).

190 Sandra : Donc là ce que tu essaies de faire, c'est d'aller vers elle et la canaliser.

191 Rachel : Tout à fait ! Mais ça ne marche pas... mais si ça marche quand même dans  
192 l'ensemble une petite fille toute « chou » (rire).

193 Justine : Et à part aller vers les élèves pour parler, est-ce que t'as d'autres manières  
194 de gérer les moments où il y a un trop plein d'émotions quelconque ?

195 Rachel : Non, non je vois qu'il y a d'autres pratiques mais que je n'utilise pas. Je  
196 n'utilise pas en fait parce que pour l'instant ils sont encore jeunes. Pour l'instant, le fait  
197 d'aller vers eux fonctionne et puis j'ai encore le temps, j'ai encore la disponibilité. Mais  
198 je sais qu'il y a d'autres pratiques comme des gestes qu'on apprendrait avec la main.  
199 Ah mais en fait, enfin si c'est quand même aller vers eux quand je touche l'épaule d'un  
200 enfant. Quand je touche la tête, c'est aussi aller vers eux.

201 Justine : Mais donc en soit c'est avec la parole ou le geste ?

202 Rachel : Soit avec le geste ou tout à fait.

203 Justine : Donc le geste pour montrer je suis là...

204 Rachel : Oui tout à fait ! Je vais lui donner la main pour « on va se calmer en fait » tu  
205 vois.

206 Sandra : Donc vraiment une aide pour leur apprendre à gérer...

207 Rachel : Tu vois dans d'autres pratiques je sais que par exemple il y a des enfants qui  
208 travaillent sur les émotions, ils sont un peu plus grands, plutôt en 3-4. À partir de la 3-  
209 4, il existe des gestes pour dire je suis fâché, je suis ... et voilà c'est vrai que certains  
210 enseignants, juste avec le geste en fait, rappellent à l'enfant ou l'enfant de lui-même  
211 ayant appris ces gestes peut dire à l'enseignant, « je suis fâché », enfin je sais plus  
212 quelles sont les gestes, mais « ça ne sert à rien de venir me voir pour l'instant » en  
213 fait. On a pensé aussi à mettre en place, finalement on n'en a pas eu trop besoin, un  
214 coin du calme avec des choses apaisantes. Finalement on n'en a pas eu tellement  
215 besoin. Mais en tout cas, on a cette idée en tête avec ma collègue. Si un élève a  
216 besoin, il y a la caisse qu'on a préparé qui est la caisse du calme, du retour au calme  
217 en fait.

218 Sandra : Il y a quoi dedans ?

219 Rachel : Le retour au calme ? Tu mets, dans une boîte, des « pamirs »<sup>7</sup>, une petite  
220 couverture et tu peux mettre aussi des petits objets qui peuvent détendre. Tu sais, les  
221 petits trucs un peu déstressant. Et puis tu mets ça dans une boîte et tu peux aussi  
222 mettre tu sais un peu de sable pour voilà le retour au calme. L'enfant prend la boîte,  
223 se met, dans l'idéal, dans une zone, seul. Et puis avec cette boîte, il se recentre sur  
224 lui et redevient calme.

225 Sandra : Tout dans la perception sensorielle...

226 Rachel : Exactement mais il faut quand même l'installer, l'accompagner dans  
227 l'installation, ce n'est pas une boîte que tu laisses comme ça.

228 Sandra : Tu dois l'introduire ?

229 Rachel : Tu dois l'introduire voilà ouais. On l'a préparée, on a pensé à l'introduire pour  
230 une élève. Finalement on n'en a pas eu besoin donc voilà. Mais elle est là.

---

<sup>7</sup> Casque réducteur de bruit

231 Justine : Depuis que tu travailles les émotions, est-ce que tu as remarqué globalement  
232 un impact sur les apprentissages ?

233 Rachel : Forcément je dirais que oui, mais repose-moi la question dans 15 ans 20 ans.  
234 J'aurai évolué. Mais je pense quand même que plus tôt les enfants sont sensibilisés  
235 à s'écouter, à mieux se comprendre, peut-être que je me trompe on verra dans 10 -  
236 15 ans, mais je pense que mieux ils grandissent. Mais je ne peux pas, je suis qu'en 1-  
237 2H.

238 Justine : Et lors des évaluations, est-ce que tu utilises aussi les émotions ?

239 Rachel : (Silence) alors s'il y a besoin oui. Je dirais que ce n'est pas exclu mais c'est  
240 vrai que les nôtres sont assez petits donc ils n'ont pas encore compris le stress que  
241 tu peux avoir d'une évaluation donc je pense qu'en effet pour les grands ça pourrait  
242 être intéressant pour les petits je dirais qu'ils n'ont pas encore compris ce qu'est une  
243 évaluation donc je dirais que oui je les utilise. Je me souviens très bien de 2-3  
244 situations où l'enfant n'était pas prêt à être évalué. Donc ça ne servait à rien de  
245 l'évaluer mais pas parce qu'il y avait un souci avec les compétences mais parce qu'il  
246 y avait un souci émotionnel en fait donc voilà.

247 Justine : Et est-ce qu'ils font des auto-évaluations déjà ? Plus ou moins ?

248 Rachel : Alors oui, oui ils arrivent.

249 Justine : Et est-ce que du coup à ce moment-là des fois eux-mêmes reviennent à leurs  
250 émotions ?

251 Rachel : Ça peut arriver. Pour certains, c'est déjà arrivé effectivement. Pour certains  
252 qui étaient justement dans le trop plein d'émotions, ça a pu arriver oui tout à fait.

253 Justine : Au niveau du temps que tu as à disposition, est-ce que tu trouves au final  
254 que tu as le temps de travailler ces compétences émotionnelles ?

255 Rachel : Alors moi oui (rire). Oui en toute honnêteté, oui je l'ai. Je pense que j'ai cette  
256 liberté en 1-2H qui fait que oui et oui (rire).

257 Justine : Et si on prend au niveau un peu plus institutionnel, PER, est-ce que tu  
258 anticipes l'intégration des objectifs liés aux émotions dans tes planifications ?

259 Rachel : Oui, oui tout à fait.

260 Justine : Et tu saurais expliquer plus ou moins à quel niveau ?

261 Rachel : Alors du coup comme je pars souvent d'un album de littérature jeunesse en  
 262 fait, j'associe ça avec le français et le vocabulaire. Connaitre ses émotions, c'est aussi  
 263 pouvoir mettre des mots et les mots du coup c'est du vocabulaire. C'est en lien avec  
 264 le français, le français c'est L1 je sais plus quel numéro mais je peux le ressortir (rire).  
 265 Donc je mets principalement dans le vocabulaire, après quand j'avais fait la  
 266 théâtralisation, c'était aussi dans le vocabulaire donc souvent je mets en lien avec le  
 267 français puisque c'est en lien avec.

268 Justine : Et est-ce que tu t'appuies du coup sur le PER pour intégrer les émotions ?  
 269 Est-ce que tu prends aussi pour les émotions ce qui est FG ou CT ?

270 Rachel : Ah oui alors bien sûr mais ça c'est plus lors du temps d'accueil tu vois. Quand  
 271 on fait le temps d'accueil, c'est plutôt à ce moment-là que je mettrai les compétences  
 272 transversales. C'est plutôt à ce moment-là, donc quand on va mettre le petit pompon  
 273 ou quand on va prendre le temps de « comment tu te sens ».

274 Justine : Ok. Du coup, bon tu n'as pas fait la HEP mais dans ta formation initiale est-  
 275 ce que tu trouves que tu as eu assez de bagages ?

276 Rachel : Non.

277 Justine : Enfin qu'est-ce que ça t'a apporté ?

278 Rachel : Non.

279 Justine : Rien ? D'accord le néant (rire).

280 Rachel : Non non je dirais, non c'est faux ce que je suis en train de dire d'ailleurs.  
 281 Quand j'ai commencé ma formation, de même que quand j'ai commencé mes  
 282 premières années, il y a énormément énormément de choses qu'on doit apprendre à  
 283 gérer en fait. Et je ne dis pas que les émotions passent en second, ce n'est pas ça,  
 284 mais je me souviens qu'on avait des questions philosophiques. Il y avait des questions  
 285 vraiment de réflexion et je n'étais juste pas prête à ce moment-là en tout cas à pouvoir  
 286 avoir cette analyse, cette réflexion et je pense que c'est voilà donc oui non je n'étais  
 287 pas prête.

288 Justine : Mais du coup ta formation t'a quand même apportée quelque chose mais tu  
 289 n'as pas su entièrement utiliser si j'ai bien compris ?

290 Rachel : Exactement oui c'est ça.

291 Justine : Et est-ce que tu penses qu'elle aurait pu quand même encore t'apporter  
292 d'autres choses ?

293 Rachel : Oui si la formation dure 10 ans oui (rire). Oui le problème c'est que la réalité  
294 mais là je pense qu'il y a vraiment une différence entre la France et la Suisse mais la  
295 réalité du terrain est telle que... elle est très très très différente en fait. Donc oui, je  
296 pense que oui, elle aurait pu. Mais tout comme pour la HEP, je pense qu'on peut vous  
297 préparer, mais je pense à faire du co-enseignement les premières années, à ne pas  
298 gérer une classe entièrement en fait. Pour moi, ce n'est pas que je ne vous fais pas  
299 confiance en tant que stagiaire, ou en tant que future enseignante c'est pas du tout  
300 ça. Mais les premières années, je trouve que du coup on a encore énormément à  
301 apprendre et même maintenant. Mais je pense que du coup le co-enseignement  
302 devrait les premières années quasiment être obligatoire en fait. Enfin voilà de faire au  
303 moins 1 à 2 années de co-enseignement plutôt que de faire, les 3 années de HEP,  
304 c'est bien, c'est chouette mais ensuite du coup de faire 1 ou 2 années de co-  
305 enseignement pour justement voir des enseignants différents, pour continuer mais  
306 avoir la responsabilité quand même de la classe. À faire des planifications, à faire  
307 mais juste à ne pas être épuisé émotionnellement du coup (rire) et puis du coup  
308 profiter et apprendre au maximum, voilà si jamais (rire).

309 Justine : Est-ce que tu t'es renseignée sur les compétences émotionnelles ?

310 Rachel : Non pas du tout enfin non si, qu'est-ce que tu veux dire par là ? Si enfin du  
311 coup forcément.

312 Justine : Enfin par quels biais ?

313 Rachel : Ah par quels biais, oui alors pas mal de littératures, forcément en fait donc  
314 j'ai lu pas mal de livres, de littérature jeunesse j'ai pas mal lu, de voir un peu ce qui  
315 était fait dans les autres classes tout simplement enfin voilà.

316 Justine : Majoritairement littérature et est-ce que tu as quand même aussi un peu  
317 échangé avec les collègues ?

318 Rachel : Oui échanger avec les collègues bien sûr, excuse-moi. Oui tout à fait c'est  
319 juste.

320 Justine : Et tu as suivi une formation continue ?

321 Rachel : Pas sur les émotions, j'ai fait d'autres formations continues mais pas sur les  
322 émotions.

323 Justine : Maintenant ça va être très intéressant. On va passer sur les différences et  
324 les similitudes entre le cycle 1 et cycle 2 donc on a besoin de toi (rire). Est-ce que tu  
325 as déjà remarqué des différences au niveau du travail des émotions en classe.

326 Rachel : On met des mots enfin du coup que par rapport à mes pratiques hein...

327 Justine : Oui.

328 Rachel : ... oui forcément. Du coup on met des mots plus facilement, on a plus de  
329 temps voilà justement. Puis au cycle 2, alors qu'il y a énormément de bouleversements  
330 hormonaux, on passe directement dans les apprentissages formels je dirais. Et du  
331 coup on ne s'en laisse pas le temps, enfin je ne me suis pas laissée le temps en début  
332 d'année de prendre le temps avec ces élèves de cycle 2 pour justement parler des  
333 émotions et essayer de les comprendre et de les connaître et de dire c'est tout à fait  
334 normal en fait. Je me souviens d'un élève de 8H qui vivait des bouleversements  
335 hormonaux comme pas possible, juste de l'attraper et de lui dire que c'était tout à fait  
336 normal et ce qu'il ressentait c'était normal et qu'il ne devait pas en avoir honte. Mais  
337 tout comme avec des petits de 1-2H, on arrive à prendre le temps de dire « voilà ce  
338 que tu ressens c'est normal » avec les 8H non. On a un programme et puis on a des  
339 évaluations et on a voilà... je ne l'ai pas fait et je ouais je regrette. C'est un de mes  
340 regrets de ne pas avoir pris le temps.

341 Justine : Mais est-ce que tu penses que tu peux vraiment prendre le temps ?

342 Rachel : Je pense que oui. Je pense que quand tu les as en 7-8H je pense que oui.  
343 Le gros avantage de les avoir deux années je pense que c'est ça : ne pas se précipiter  
344 dans les apprentissages. Mais au contraire de prendre le temps, en début de 7H,  
345 d'instaurer, de placer tout ça et ensuite d'aller à fond dans les apprentissages mais en  
346 tout cas d'instaurer des choses qu'ils puissent se dire « voilà je me sens bien dans  
347 cette classe, je me sens serein » et si du coup je ne me sens pas serein, il y a un  
348 endroit, il y a un moment voilà.

349 Sandra : Et en parlant de ce type d'élèves là, tu trouves qu'il a des lacunes concernant  
350 l'apprentissage de l'émotion pour soi chez ces enfants ?

351 Rachel : Ah ouais ouais, j'ai trouvé qu'il, je ne sais pas ce qu'il avait eu comme  
352 enseignante avant. Je pense qu'elle était juste incroyable mais c'est vrai que les  
353 émotions, alors c'est vrai qu'il est aussi passé par une période de divorce avec les  
354 parents, il a aussi, je pense, vécu énormément de choses. Dans la même classe, il y  
355 en avait un autre aussi du coup qui avait les parents divorcés, un papa hospitalisé,  
356 enfin des choses très très lourdes et puis on n'a jamais pris le temps de mettre des  
357 mots sur ces émotions, sur ce qu'ils vivaient en fait.

358 Justine : Et est-ce que du coup tu as quand même remarqué des similitudes entre le  
359 cycle 1 et le cycle 2 ?

360 Rachel : Ce sont des enfants (rire). Non c'est terrible, mais on a tendance à l'oublier.  
361 Ce sont des enfants, je pense que du coup, on a des élèves en face de nous, c'est  
362 vrai. C'est tout à fait vrai. Mais ce sont des enfants ! Des enfants qui grandissent, mais  
363 ça reste quand même des enfants. Donc pour moi, ça reste la grande similitude de se  
364 dire ça reste quand même des enfants.

365 Justine : Est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser le travail des  
366 émotions tout au long de la primaire ?

367 Rachel : Complètement. Je vote pour.

368 Justine : Et pour quelles raisons ?

369 Rachel : Oh je pense qu'on gagnerait énormément de temps dans les apprentissages  
370 en fait. Un enfant qui se sent bien, qui se sent serein ou en tout cas qui sait qu'il a un  
371 endroit pour mettre en mot ce qu'il ressent, pour qu'il puisse vivre son émotion à fond,  
372 pour moi c'est un enfant qui est capable de se concentrer. Donc je pense  
373 qu'effectivement si on travaillait ça sur tout le cycle, toute la primaire en fait, on  
374 gagnerait énormément en temps dans les évaluations, dans la manière de travailler.

375 Justine : Et est-ce que tu penses que c'est quand même possible de pérenniser les  
376 émotions tout au long de la primaire ?

377 Rachel : Oui j'en suis convaincue. Je pense que ce sont des choix pédagogiques. Ça  
378 veut dire que du coup les enseignants de tous cycles doivent en avoir conscience et



379 mettre en projet ça et le faire vivre. Mais oui je pense que c'est possible. Il faut juste  
380 du coup un peu de volonté mais du coup que tout le monde ait cette même volonté.

381 Justine : On est au bout (rire)... Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose.

382 Rachel : J'avais pensé à un truc mais j'ai oublié (rire) du coup je non j'ai oublié...

383 Justine : Pas de souci.

384 Sandra : Du coup j'ai quand même une question quand tu dis que tout le monde ait la  
385 même volonté tu parles dans l'établissement ?

386 Rachel : Oui dans l'établissement, ah voilà ça y est ça me revient, merci !

387 Sandra : De rien (rire).

388 Rachel : Oui oui que tous les enseignants tirent à la même corde mais forcément on  
389 n'a pas les mêmes sensibilités. Forcément, il y en a, pour eux, ça ne leur parlera pas  
390 et pour eux ma fois bah voilà... Mais je pense qu'effectivement, si on tire tous à la  
391 même corde, qu'on a tous conscience de ça, je pense que ouais c'est quelque chose  
392 qu'on peut mettre en place qui prend du temps au début mais qui après prend  
393 beaucoup moins de temps. Non c'est bon j'ai trouvé ce que je voulais dire c'est juste  
394 que quand tu demandais la similitude, c'est vrai que ce sont des enfants mais dans le  
395 sens où des enfants qui vivent des situations compliquées à la maison. Moi c'est  
396 surtout ça en fait. C'est vrai qu'il y a beaucoup d'enfants, je me souviens très bien,  
397 dans mes premières années d'enseignement, je faisais le « Quoi de neuf lundi  
398 matin ? ». J'avais un élève qui arrivait, j'avais des 2H à ce moment-là et du coup  
399 comment ça s'est passé ce week-end, moi hyper enthousiaste, hyper voilà, alors  
400 comment ça s'est passé. « Ah bah tu sais... » et là la situation, « ...papa il a dormi sur  
401 le canapé parce qu'en fait maman elle l'a frappé et papa il était en train de pleurer,  
402 voilà... » et je me dis ça, ils le vivent à tout âge, à tout âge il y a des soucis et je me  
403 dis que si on leur dit que l'école c'est un environnement où ils vont passer quand  
404 même beaucoup d'heures mais c'est un environnement sain, sécuritaire où ils peuvent du  
405 coup vivre leurs émotions et du coup tu sais quoi si maintenant t'es fâché que ça se  
406 soit passé comme ça et bah en fait t'as le droit d'être fâché et contre maman et contre  
407 papa et contre cette injustice et personne ne t'en voudra, t'as le droit de vivre ton  
408 émotion comme tu veux. Donc tu vois une salle d'art dans une école où on peut vivre  
409 son émotion, un punching-ball parce qu'on est vraiment fâché et franchement on est

410 en colère parce que c'est injuste ce qu'on vit en tant qu'enfant enfin voilà si l'enfant  
411 arrive à se défouler il va pouvoir du coup apprendre que 3 et 3 ça fait 6, enfin je pense  
412 que voilà mais s'il y a ça dans sa tête je pense que non quoi...

413 Justine : Juste encore un tout petit truc, est-ce que t'as un conseil à donner pour des  
414 futures enseignantes qui veulent travailler les émotions en classe ?

415 Rachel : Changer de métier (rire) !

416 Justine : ça ne m'étonne pas de toi ça.

417 Sandra : Je m'attendais à tout sauf à ça...

418 Rachel : Ouais alors faut connaître... voilà. Non mon conseil, pour expérimenter les  
419 émotions, laissez-vous le temps. Franchement laissez-vous le temps, vous allez faire  
420 des erreurs, allez-y si vous y croyez. Si c'est quelque chose dans lequel vous vous  
421 sentez à l'aise. Moi je trouve qu'il y a énormément à lire là-dessus, à se former là-  
422 dessus. Vous allez vous tromper, vous allez vous retrouver devant des situations  
423 compliquées, complexes mais n'ayez pas peur de vous tromper en fait. Quand vous  
424 allez aborder ces émotions en fait et si vous vous sentez démuni face à la réponse  
425 d'un élève, c'est normal (rire), c'est normal et puis vous n'avez pas toutes les réponses  
426 et tant mieux d'ailleurs. Mais vous pouvez trouver des solutions et parfois vous ne  
427 trouverez pas de solutions mais vous l'aurez au moins entendu cet enfant, il aura été  
428 compris et voilà. Mais laissez-vous le temps !

429 Justine & Sandra : Merci beaucoup !

## Annexe 6 - Retranscription entretien Carina

- 1 Justine : Alors on mène cette recherche pour notre travail de Bachelor. C'est sur les  
2 émotions à l'école primaire. L'entretien devrait durer environ 30 minutes, ça dépend  
3 toujours des réponses. On a fait ça dans les règles qu'on nous a demandées de suivre  
4 à l'école. On va anonymiser la recherche, il n'y aura pas de citation directe te  
5 concernant. Si tu le désires, tu pourras avoir accès au résultat, quand on aura terminé  
6 notre travail, ce sera mis à disposition. S'il y a une incompréhension durant l'entretien,  
7 quelque chose qui n'est pas clair, il ne faut pas hésiter à demander. Et c'est à peu  
8 près tout pour le début. Est-ce que jusqu'ici c'est tout bon ?
- 9 Carina : ça va très bien, c'est parfait (rire).
- 10 Justine : Alors première petite question avec des données plutôt utiles. Depuis  
11 combien de temps, est-ce que tu enseignes ?
- 12 Carina : 20 ans (rire).
- 13 Justine : Parfait et quel est ton degré actuel et est-ce que tu en as eu d'autres durant  
14 ton cursus ?
- 15 Carina : Là je suis en 7H donc j'ai tout le temps des 7-8 et j'ai eu pendant 9 ans des  
16 5-6H.
- 17 Justine : Alors première question est-ce que tu travailles les compétences  
18 émotionnelles en classe ?
- 19 Carina : Non très peu (rire).
- 20 Justine : D'accord, est-ce que tu utilises les compétences émotionnelles dans le cadre  
21 des apprentissages des élèves par contre ?
- 22 Carina : Ça oui, on essaie. On est justement en train de mettre en place des pochettes  
23 de fierté donc utiliser les émotions positives pour faire ressortir et travailler la confiance  
24 en soi par rapport à ça. Donc oui on essaie en tout cas.
- 25 Justine : Est-ce qu'il y a des raisons qui font que vous avez décidé d'utiliser ça ?
- 26 Carina : Pour nous c'est super important que l'élève apprenne à avoir confiance en lui  
27 et croie en lui. Nous on croit toujours en eux. On croit qu'ils vont tous y arriver. Mais  
28 eux, certaines fois, ils doutent et ça nous marque, quand chaque fois on entend :

29 « Non mais ça je ne vais pas y arriver, je suis nul, ... » du coup c'était super important  
30 pour nous de leur apprendre à avoir confiance en eux et de leur montrer qu'il y a plein  
31 de choses qu'ils savent plutôt que tout ce qu'ils ne savent pas.

32 Justine : Donc ce sera quand même relier ? Il y aurait un côté émotionnel relié aux  
33 apprentissages mais par rapport à comment eux se sont perçus dans  
34 l'apprentissage ?

35 Carina : Ouais. Toi tu voyais plutôt les émotions vraiment que pour les émotions ?

36 Justine : Non pas spécialement, il y a les deux. Le cognitif est lié, il est aussi  
37 présent. Alors là tu vas commencer avec cette classe à mettre en place cette  
38 pochette, est-ce que dans tes autres classes tu as déjà aussi travaillé un peu ses  
39 compétences émotionnelles via ce biais-là ou autrement ?

40 Carina : Alors pas par ce biais-là, c'est plus lié à la formation que j'ai faite  
41 dernièrement. Mais au début, quand j'enseignais on faisait les conseils de classe avec  
42 les fameuses trois boîtes aux lettres ; je félicite..., j'ai des problèmes avec..., je  
43 propose/j'aimerais parlé de... donc c'est quelque chose que j'ai fait quelques années.  
44 Après je trouvais difficile à gérer parce qu'il y avait tout le temps les mêmes élèves qui  
45 revenaient dans « j'ai des problèmes avec », tout le temps les mêmes qui revenaient  
46 dans le « je félicite » et puis finalement ça fait que de creuser. J'avais l'impression que  
47 ça faisait que de creuser la différence. Peut-être que c'était moi qui n'arrivais pas bien  
48 à gérer le truc mais les élèves qui sont impliqués dans les histoires c'est tout le temps  
49 les mêmes et ceux qui savent bien gérer le truc c'est tout le temps les mêmes aussi.  
50 Mais c'était très à la mode quand je suis sortie de l'école normale en tout cas donc j'ai  
51 fait ça quelques années.

52 Justine : Ouais et est-ce que, hormis cette pratique-là, tu en connais d'autres que tu  
53 aurais pu ou voulu mettre en place ou pas spécialement ?

54 Carina : Oh oui alors des tas ! Si on avait eu le temps alors vraiment. D'avoir sur le  
55 pupitre le truc des émotions quand ils arrivent. Aujourd'hui je suis triste, puis tu prends  
56 le temps de discuter avec le matin. Ou le pot de gratitude, savoir se dire merci aussi  
57 à soi-même et aux autres. Enfin ce n'est pas les outils qui manquent c'est le  
58 temps (rire) pour parler de tout ça.

59 Justine : Et du coup tu disais que ça n'avait pas spécialement bien marché, est-ce que  
60 tu penses qu'il y a des pratiques qui entre guillemets ne peuvent presque jamais  
61 marcher ?

62 Carina : Non, non non alors je ne pense pas. Je pense qu'il y a des collègues qui font  
63 ça et ça fonctionne bien. Mais je pense qu'il faut avoir un contrat très clair avec les  
64 élèves ; on ne revient pas sur les anciennes histoires une fois que c'est réglé, on ne  
65 s'acharne pas sur un élève, enfin je pense qu'il faut avoir un contrat très clair au départ  
66 pour mener le truc et ce n'est pas toujours facile. Je le faisais avec les 5-6H, j'avais  
67 l'impression qu'ils étaient un peu petits. Pourtant, ça se fait aussi chez les petits mais  
68 je ne sais pas. C'était peut-être aussi le groupe classe, avec 28 élèves c'était un peu  
69 chaud.

70 Justine : C'est plein de petits facteurs qui font que...

71 Carina : (Rire) oui voilà (rire).

72 Justine : Là tu donnais l'exemple des pochettes pour les élèves. Comment tu as  
73 intégré ça dans la classe, comment tu as présenté, est-ce que tu vas souvent prendre  
74 du temps pour ça ? Enfin quel est un peu le contexte ?

75 Carina : Tout est parti des "Octofun" (rire). Justine elle a vu...

76 Justine : (Rire) oui je suis fan !

77 Carina : L'introduction des "Octofun" donc c'est les huit intelligences et quand je les ai  
78 introduites je leur ai dit qu'ils avaient tous ses huit boules d'énergie en eux et que là  
79 ils allaient mettre en avant quelque chose qu'ils arrivaient bien à faire peu importe  
80 dans quelle intelligence. Donc c'est aussi je sais bien tirer au foot, tirer au but à la  
81 gym, je sais bien chanter la chanson et pas seulement focaliser sur le français et les  
82 maths, ce qu'on a tendance à faire à l'école. Je leur ai donné comme exemple : « j'ai  
83 bien su aider ma camarade ce matin ». Donc là on est parti de ça. Après, avec ma  
84 collègue, ils ont choisi ce qu'ils allaient mettre dans leur pochette. On a fait des photos  
85 si on ne pouvait pas mettre ce qu'ils voulaient ou un billet si c'était un truc à la gym.  
86 Après ils vont décorer leur pochette et j'essaie de mettre tous les vendredis après-  
87 midi, ça devient le rituel et que pendant la semaine ils puissent se dire "Ah oui ça j'ai  
88 bien fait" et ils pourront mettre dans la pochette, qu'ils anticipent et arrivent à dire eux-

89 mêmes parce que pour l'instant c'est super difficile pour certains de dire qu'est-ce que  
90 j'ai bien fait cette semaine (rire).

91 Justine : Est-ce que du coup vous essayez de donner des pistes aux élèves pour les  
92 aider à savoir ce qu'ils ont bien fait ?

93 Carina : Ouais on essaie. Pendant la semaine, on peut dire : "Ah, ça, c'est super bien  
94 ce que t'as fait !" pour essayer d'avoir un choix en fin de semaine et ils se rendent  
95 compte de ce qui est bien et ce qui n'est pas bien. Des fois ils vont pas du tout choisir  
96 ce que nous on aurait mis mais c'est leur interprétation.

97 Justine : Et du coup c'est tous les vendredis, plus ou moins ?

98 Carina : Ouais.

99 Justine : Vous avez gardé un espace dans l'horaire pour ?

100 Carina : Oui, la dernière heure du vendredi, on essaie. Et ma collègue fait aussi  
101 le mardi, donc presque deux fois par semaine !

102 Justine : Donc ils ont un moment pour penser à eux et entre guillemets se retrouver ?

103 Carina : Oui.

104 Justine : Est-ce que tu peux nous expliquer une situation où tu as observé un impact  
105 positif à l'intégration des compétences émotionnelles, peut-être plus précédemment ?

106 Carina : M-mmh (rire).

107 Justine : Ou sinon d'anticiper quel pourrait être l'impact là avec ça ?

108 Carina : Quand on a introduit les pochettes de fierté et que je leur ai déjà donné des  
109 exemples pour réfléchir, un élève qui a beaucoup de difficulté, où on pensait qu'il allait  
110 plutôt mettre la gym et pas du français ou des maths, a tout de suite dit : "Ah je pourrai  
111 mettre ma recette que j'ai écrite". Ah yes !

112 Justine : Ah oui ça je m'en souviens... j'avais les larmes aux yeux.

113 Carina : (Rire) donc ouais l'impact positif il était presque direct, de trouver du positif  
114 même si ça n'a pas été facile pour lui. Il a écrit un truc jusqu'au bout et il en était fier !

115 Justine : Il y aurait eu un impact une fois négatif ? Est-ce que tu aurais une situation  
116 que tu pourrais raconter ou tu t'es dit non non ?

117 Carina : (Silence) hum (silence) je ne trouve pas d'exemple.

118 Justine : Pas de souci.

119 Carina : Ouais, non pas comme ça...

120 Justine : Mieux comme ça de toute façon (rire). Ensuite, est-ce que dans ton vécu, si

121 on revient sur les émotions en général, il y a des moments qui sont plus propices ou

122 des situations un peu clés qui font intervenir les émotions en classe ?

123 Carina : (Silence).

124 Justine : Peut-être à cause des fêtes ou des évaluations, si tout d'un coup y a le stress

125 ou des choses comme ça ?

126 Carina : Ouais alors clairement les évaluations. Leur apprendre à gérer le stress à ce

127 moment-là, la panique. Là oui de toute façon. Je dirais que le début d'année scolaire

128 est aussi super important. On peut déjà mettre en place certains rituels de rentrée ;

129 on se calme, on respire, ... Je pense que sur les deux jours de rentrée on peut déjà

130 mettre pas mal de truc en place sur comment on se sent dans la classe, qu'est-ce qui

131 est important pour nous cette année. Là on prend pas mal de temps pour en discuter.

132 Qu'est-ce qui est important pour que vous vous sentiez bien dans la classe. Ouais le

133 début d'année scolaire...

134 Justine : Pour calmer et expliquer...

135 Carina : Mettre le cadre, ils ont le droit de s'exprimer, de dire, ... il faut qu'ils viennent

136 nous dire quand quelque chose les dérange ou est dangereux pour eux aussi surtout

137 donc ce début d'année c'est important.

138 Justine : Et puis est-ce qu'il y a des marqueurs sur les élèves que tu peux voir, où là

139 tu te dis il faut que j'intervienne, il faut qu'on en parle, là ils ne sont pas bien ? Enfin

140 est-ce que tu arrives à remarquer ou à reconnaître des moments où ça ne va pas ?

141 Carina : Ouais alors clairement ! Il y a déjà les larmes. Quand ils pleurent, tu te dis il

142 y a un truc qui ne va pas. Après ça dépend beaucoup des élèves parce qu'il y en a qui

143 vont pleurer très souvent et d'autres qui ne vont jamais pleurer pourtant ils ont aussi

144 pleins d'émotions, donc les larmes. Et après quand tu connais un peu les élèves tu

145 peux voir quand ils sont en colère, tout rouge... ouais je vois sur certains. Je dis

146 bien certains parce que certains ils cachent, ils ne font pas exprès mais ils n'expriment  
147 rien donc il faut aller les chercher ceux-ci.

148 Justine : Et comment tu fais pour aller les chercher ?

149 Carina : (Rire) c'est assez compliqué (rire). C'est là que c'est compliqué et puis, tu as  
150 cette relation de confiance que tu dois pouvoir instaurer avec eux mais il y a des élèves  
151 qui n'ont pas envie, ils gardent cette distance avec l'enseignant. Ceux-là c'est super  
152 difficile d'aller les chercher et qu'ils te racontent, que ce soit un truc positif ou négatif,  
153 pour certains, c'est au bout d'une année et demie que t'arrives à leur faire dire un truc,  
154 qu'ils te racontent enfin quelque chose (rire). Mais une fois que tu connais bien tes  
155 élèves, certains t'arrivent à voir physiquement, certains c'est assez facile à voir s'ils  
156 sont bien ou s'ils ne sont pas bien.

157 Justine : Et les moments où il y a des émotions comme ça peut-être plus fortes comme  
158 là tu citais au début de l'année ou pendant l'année si tout d'un coup pour une raison X  
159 ou Y, comment en tant qu'enseignante tu gères le moment qui arrive ? Comment t'y  
160 fais face ? Tu demandes entre guillemets un temps de pause et on revient dessus  
161 plus tard ? Enfin, est-ce que ça dépend du sujet... ?

162 Carina : Oui alors ça dépend... si c'est vraiment pour un élève en particulier, moi je  
163 prends le temps d'aller discuter avec en dehors, j'essaie de vraiment jamais gérer. Si  
164 c'est une dispute par exemple entre quelques élèves, on ne prend pas tous les élèves  
165 à partie dans la classe, on les prend, on les sort pour en discuter c'est leur histoire à  
166 eux. Les autres ils n'ont pas à s'en mêler. En plus, si tu discutes de ça en classe, il y  
167 en aura toujours qui vont dire "Oui mais moi je l'ai vu faire si..." (rire) donc tu les sors.  
168 Ou si tu as un élève vraiment triste pour autre chose, tu le sors et tu vas discuter avec  
169 lui. Je pense que c'est important d'avoir des moments où tu discutes vraiment avec  
170 eux, un pour un et pas toujours le groupe classe. Pour certains c'est hyper intimidant  
171 de devoir parler devant tout le monde ! Encore plus si tu veux qu'ils disent un truc  
172 émotionnel, je suis content ou je suis triste aujourd'hui donc d'avoir ses moments. Et  
173 c'est bête mais, souvent, c'est dans la cour quand tu es en train de surveiller qu'ils  
174 viennent te dire quelque chose. Moi je me souviens une fois j'ai un élève qui m'avait  
175 tendu la main pour me dire au revoir et m'avait dit "Si jamais mes parents se divorcent"  
176 et il est sorti (rire).

177 Justine : Je pose ça là...



178 Carina : Oui vraiment, c'était ça. « Je voulais vous le dire mais fallait que je le dise à  
179 un moment où les autres n'entendaient pas » donc c'était "chouit" (=en un coup de  
180 vent) et il est parti (rire). Ils n'osent pas le dire devant tout le monde. Il faut avoir ses  
181 moments seul d'échange, quand tu vas à la gym, dans la cour, où tu peux discuter  
182 avec eux.

183 Justine : Et typiquement, bon là il parlait, mais dans ce genre de situation, dans l'idéal,  
184 est-ce que tu aurais essayé de rebondir ?

185 Carina : (Rire) alors oui j'aurais bien voulu... "Et puis alors comment tu te sens,  
186 comment ça se passe, tu as peur de ce qu'il va se passer parce que c'est toujours  
187 chez qui je vais aller vivre ?" Donc oui clairement mais là « ah je vais prendre le bus,  
188 au revoir » ...

189 Justine : Et dans les jours après est-ce que tu en as quand même parlé avec lui ?

190 Carina : Bien sûr ! J'ai été le chercher dehors le lendemain. (Rire) mais ouais il fallait  
191 qu'il le dise à un moment donné.

192 Justine : Maintenant, si on revient un peu sur l'impact sur les apprentissages, en les  
193 travaillant est-ce que tu as remarqué un impact dans l'apprentissage des élèves ?

194 Carina : Bah ouais clairement ! Déjà au niveau de la motivation, je trouve que s'ils  
195 savent qu'on va mettre en avant leur force, (rire) ils sont bien plus motivés à  
196 apprendre. Plutôt que de dire : « ça tu ne sais pas, ça tu ne sais pas, ça tu sais, ça tu  
197 sais ».

198 Justine : Donc il y a une certaine importance à relever ce qui est bien fait et positif ?

199 Carina : Ouais.

200 Justine : Et est-ce qu'au moment des évaluations tu utilises les émotions à part comme  
201 tu disais avant pour parler du stress ou la tristesse d'un élève s'il n'a pas réussi.

202 Carina : ça c'est plutôt après mais au moment de l'évaluation non, ce n'est pas là où  
203 on en parle le plus.

204 Justine : C'est un peu le vrai gros moment évaluatif...

205 Carina : Ouais voilà alors on leur dit : "Vous savez sur quoi on va vous évaluez, c'est  
206 exactement ce qu'on a travaillé en classe, il n'y a pas de surprise." parce que les

207 enfants ils détestent les surprises pour la plupart, même quand on essaie de les  
208 rassurer à ce niveau-là, d'utiliser ça, mais ce n'est pas le moment où on va utiliser les  
209 émotions.

210 Justine : Est-ce que vous faites des auto-évaluations avec les élèves ?

211 Carina : Oui.

212 Justine : Alors est-ce que là vous mettez un peu l'émotionnel avec ou pas... enfin de  
213 comment ils se sont sentis ?

214 Carina : Oui, oui oui ! On l'a fait en début d'année après deux ou trois semaines,  
215 comment je me sens dans la classe. Et justement ceux qui ont mis qu'ils se sentaient  
216 moyen ou pas très bien on a re discuté avec eux pourquoi ils se sentaient comme ça  
217 et on a re discuté après pour voir si ça avait évolué justement.

218 Justine : Est-ce que du coup c'est plutôt positif pour eux, est-ce qu'ils arrivent à bien  
219 jauger, à voir leur propre évolution ?

220 Carina : Alors ils savent nous dire : "Ah mais c'est plus comme ça maintenant" et en  
221 fait, eux quand tu leur poses la question, c'est au moment X. Ce n'est pas en général,  
222 c'est maintenant. Et s'il y a eu un petit truc avant ils disent : " Ah non mais c'est parce  
223 qu'il y avait eu ça à la récréation" mais c'est difficile pour eux de se dire qu'en général  
224 ça va. Ils arrivent mieux à nommer leur émotion sur l'instant que globalement.

225 Justine : Au niveau plus plan d'étude, (rire) est-ce que tu anticipes l'intégration des  
226 émotions. Par exemple si on garde la pochette, est-ce que vous aviez déjà prévu ?

227 Carina : Non (rire).

228 Justine : C'est arrivé en cours de route du coup ?

229 Carina : Ouais.

230 Justine : ça va aussi ! Mais est-ce que tu utilises quand même le plan d'étude ou pas  
231 spécialement pour tout ce qui est dans les capacités transversales et tout ça ?

232 Carina : Ouais. On est en plein dedans avec l'établissement, tout le cercle scolaire,  
233 on est en train de plancher là-dessus. Justement cet après-midi<sup>8</sup>, on a fait des auto-

---

<sup>8</sup> Mercredi après-midi, il y avait donc un MEAM

234 évaluations par demi-cycle avec ces capacités transversales donc oui on en parle.  
235 Mais ce n'était pas habituel avant. C'était chacun faisait un peu comme il voulait et là  
236 on essaie de l'institutionnaliser.

237 Sandra : Et là justement quand vous avez mis en place ces pochettes, vous avez fait  
238 directement le lien avec le PER en pensant pochette ou pas forcément ?

239 Carina : Pas forcément.

240 Justine : Ok c'est tout pour le PER (rire).

241 Sandra : Rapide et efficace.

242 Carina : Oh mais je ne suis pas fâchée contre... (rire)

243 Justine : Non je sais je sais ! Et ta formation à l'école normale, est-ce qu'elle t'a  
244 apportée suffisamment pour les émotions en classe ? Est-ce que tu as appris des  
245 choses, est-ce que ça t'a apporté des idées ? Comment c'était finalement ?

246 Carina : Mmmmh c'est loin... mais oui on en parlait pas mal quand même. Tous ces  
247 trucs de conseil de classe, on en parlait pas mal à l'école normale. Donc oui, il y avait  
248 une partie là-dessus. Après c'était très "vous devez faire comme ça" à la place d'ouvrir  
249 le champ des possibles et dire : « oui on peut faire comme ça et aussi autrement »  
250 mais c'était déjà quelque chose dont on parlait à l'époque.

251 Justine : Tu as trouvé que c'était suffisant ou faire une formation continue là-dessus  
252 c'était plus utile ?

253 Carina : On peut toujours se former pour tout. Mais dans mes premières années de  
254 formation, s'il y avait eu une formation continue, ce n'est pas celle que j'aurais prise.  
255 Il y avait déjà plein d'autres choses à gérer. C'est plus maintenant, après quelques  
256 années (rire) qu'on ressent plus le besoin d'aller dans ce domaine-là. Bon les élèves  
257 n'ont pas tellement changé mais plus quand on devient maman, on est plus à l'écoute  
258 des émotions qu'au début qu'on enseigne.

259 Justine : Est- ce que tu t'es personnellement renseigné un peu sur les compétences  
260 émotionnelles ou les émotions en général.

261 Carina : Ouais forcément vu que j'ai fait un truc et qu'il y a une partie psychologie  
262 positive dedans donc oui.

263 Justine : Donc il y a eu une formation continue ?

264 Carina : Mmmh (acquiescement).

265 Justine : Est-ce qu'il y aurait eu d'autres biais ou ressources ? Ou pas ?

266 Carina : Je ne vois pas.

267 Sandra : Et la formation continue, elle a apporté quoi ?

268 Carina : Des tas d'idées, des tas d'outils, du concret à manipuler pour les élèves. Pas  
 269 seulement dans la discussion avec eux, mais vraiment que ce soit concret avec eux.  
 270 Je trouve important, encore une fois quand tu es dans la discussion dans le groupe  
 271 classe, certains ne font rien, tandis que là, ils sont tous obligés. On veut voir quelque  
 272 chose.

273 Sandra : Et par rapport à la formation initiale, est-ce que tu aurais eu quelque chose  
 274 qui aurait pu t'apporter plus maintenant avec l'expérience ?

275 Carina : Du matériel...

276 Sandra : Donc ce que la formation continue a pu t'apporter.

277 Justine : En étant au cycle 2, est-ce que tu as quand même pu voir des différences  
 278 entre le cycle 1 et le cycle 2 ?

279 Carina : Je pense qu'ils font... alors j'ai pas du tout la formation cycle 1, enfin j'ai la  
 280 formation 3-4 H mais je sais qu'en infantine, ils font beaucoup plus. Tous les matins,  
 281 « comment je me sens », il me semble qu'il y a plus chez les petits, mais de ce que  
 282 j'entends en tout cas en 1-2 H, en 3-4 je ne sais pas.

283 Justine : Est-ce qu'il y aurait quand même des similitudes entre le cycle 1 et le cycle  
 284 2 ?

285 Carina : Ah bah bien sûr ! Ce n'est pas parce qu'ils font plus que ça change mais après  
 286 c'est peut-être plus que le matériel est différent, on ne va pas utiliser les mêmes petits  
 287 dessins.

288 Justine : Et est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser quand même ce  
 289 travail durant toute la scolarité même obligatoire en général donc même jusqu'au CO  
 290 en fait ?

291 Carina : (Rire) oala l'idéal (rire) ! Déjà jusqu'en fin de 8H, entre 1-8h c'est clair. On voit  
292 qu'on tend vers ça avec ces capacités transversales et la formation générale. On voit  
293 clairement le but. Alors après au CO, voilà... pour avoir eu deux enfants qui y sont  
294 passé là, je crois qu'on est loin de ça.

295 Justine : Est-ce que tu penses que c'est quand même possible, faisable avec les  
296 conditions qu'on a en tant qu'enseignant de réussir à trouver ce temps finalement et  
297 à pérenniser ce travail ? Ou est-ce qu'il doit y avoir des changements ?

298 Carina : Moi je pense qu'il doit y avoir des changements à quelque part. Justement je  
299 ne comprends pas pourquoi au cycle d'orientation, ils ont une heure de formation  
300 générale, que nous on n'a pas en primaire. On doit, comme pour tout le reste, on nous  
301 dit maintenant : « oui mais ça fait partie des autres branches », oui c'est gentil mais  
302 on court déjà tellement après le temps pour arriver à tout faire. Si on avait juste un  
303 petit moment pendant la semaine pour parler de ça, ce serait trop bien ! Mais je ne  
304 vois pas sur quoi ils pourraient prendre ça (rire).

305 Justine : Oui, c'est compliqué... Mais un petit conseil pour la fin pour des futurs  
306 enseignants qui aimeraient utiliser les émotions ?

307 Carina : Utiliser du matériel et prendre du temps pour chaque élève individuellement.

308 Justine : Parfait, merci beaucoup !

309 Carina : Mais de rien.

## Annexe 7 - Retranscription entretien Louise

- 1 Justine : Merci d'avoir accepté de participer à notre entretien pour notre travail de  
2 Bachelor sur les émotions. Normalement ça devrait durer environ 30'. On a tout fait  
3 dans les règles de l'art HEP, on a fait les demandes qu'il fallait. Ce sera anonyme et  
4 tu pourras avoir accès à nos résultats une fois le travail terminé, si ça t'intéresse. Si  
5 pendant l'entretien, il y a quelque chose qui n'est pas clair, que tu as une question ou  
6 qu'importe, tu demandes et on te répond très volontiers. Questions jusqu'ici ?
- 7 Louise : Non.
- 8 Sandra : Et ouais le contexte c'est vraiment les émotions chez les élèves, dans la  
9 classe.
- 10 Louise : Ok.
- 11 Justine : Alors juste des données personnelles qui nous sont utiles, depuis combien  
12 de temps est-ce que tu enseignes ?
- 13 Louise : Ça fera 15 ans.
- 14 Justine : Et en quel degré ?
- 15 Louise : J'ai enseigné dans un peu tous les degrés. Mais là, ça fait un moment que je  
16 suis en 7-8 mais j'ai été en 3-4 et en 5-6.
- 17 Justine : Je me permets de le dire vu que moi je connais, tu enseignes aussi les  
18 activités créatrices textuelles.
- 19 Louise : Oui.
- 20 Justine : Et depuis combien de temps ?
- 21 Louise : Ça fait 7 ans plus ou moins.
- 22 Justine : Ok. Est-ce que du coup tu travailles les compétences émotionnelles en  
23 classe ?
- 24 Louise : Bon, on parle un peu des émotions avec les élèves. Après compétence  
25 émotionnelle, c'est un bien grand mot. Moi je donne l'éthique et on travaille la  
26 confiance en soi dans notre classe parce qu'on a vu que c'était compliqué avec les

27 élèves cette année. On essaie de développer ça avec des petits moments par-ci par-  
28 là.

29 Justine : Est-ce que ce que tu arrives à faire en sorte que les élèves fassent le transfert  
30 dans les apprentissages ?

31 Louise : J'essaie. Après c'est difficile aussi à cet âge parce qu'ils sont dans le début  
32 de l'adolescence déjà certains donc des fois, ça prend le dessus. Gérer ses émotions,  
33 ce n'est pas si simple pour eux. Transférer dans les apprentissages, tu dis par  
34 exemple en math ou en français s'ils arrivent à gérer leur émotion ?

35 Justine : Ouais par exemple ouais.

36 Louise : Ouais alors j'essaie. On essaie de discuter avec eux pour voir comment ils se  
37 ressentent. Mais c'est plutôt lors de conflit ; où tout d'un coup, il y a de la colère qui  
38 arrive ou tout d'un coup, de la tristesse parce qu'il y a eu quelque chose avec un autre  
39 élève. On essaie de discuter et d'apprendre à l'élève de prendre un peu de recul là-  
40 dessus, ce n'est pas si simple.

41 Justine : Tu parlais de ce que vous avez observé, un manque de confiance. Est-ce  
42 que parfois il y a d'autres raisons qui font que vous travaillez les émotions en classe  
43 ?

44 Louise : Les émotions, on les voit aussi dans les langues. En anglais, ils doivent aussi  
45 les apprendre alors c'est l'idéal pour montrer aussi quelles émotions l'être humain peut  
46 avoir, l'expression du visage, on travaille par ceci. D'autres moments en classe, c'est  
47 difficile à dire. Il ne va pas y avoir un moment précis. C'est plutôt à travers d'autres  
48 branches ou tout d'un coup quelque chose qui arrive dans la classe mais je ne vais  
49 pas dire aujourd'hui "bon les élèves, on va travailler les émotions".

50 Justine : Et quand tu les travailles à travers les apprentissages, est-ce que tu as des  
51 raisons ?

52 Louise : Des raisons ? Ici vraiment la confiance en soi c'est aussi de savoir comment  
53 on se sent, enfin j'amène l'élève à parler de lui-même. Je sais plus ta question Justine.

54 Justine : Quand c'est travaillé avec les apprentissages, est-ce qu'il y a des raisons qui  
55 poussent à les travailler à travers les apprentissages en fait ?

56 Sandra : Autre que justement ça rentre dans le thème comme en anglais.

57 Louise : Ouais, là j'ai travaillé un petit peu, il n'y a pas longtemps. J'ai fait un truc en  
58 éthique justement. Je leur ai montré une image d'ours et ils devaient dire comment ils  
59 se sentiraient devant cet ours parce qu'il était debout et il faisait peur. Enfin certains  
60 d'entre eux disaient qu'il faisait peur, d'autres pas et là on est parti sur les émotions.  
61 On a dit "bah tiens c'est intéressant" et c'est aussi de reconnaître l'émotion de l'autre  
62 qui est intéressant chez eux parce que certains ne voient pas et on a aussi des élèves  
63 impassibles, donc qui ne montrent rien, donc c'est intéressant aussi de voir ce côté-  
64 là. Mais de travailler ça en dehors des apprentissages, non je ne vois pas. Enfin de  
65 toute façon quand tu fais ça, c'est un apprentissage pour eux, enfin j'ai l'impression  
66 que c'est lié. Je ne sais pas si j'ai répondu.

67 Justine : Oui c'est tout bon, merci. Et là cette année tu travailles pour la confiance en  
68 soi, est-ce qu'auparavant tu as aussi déjà mis des émotions dans l'enseignement,  
69 enfin est-ce que tu le fais souvent ?

70 Louise : Oui quand même. J'ai eu des élèves qui n'étaient pas faciles à gérer aussi  
71 donc ce sont des émotions pour moi, c'est aussi des émotions pour eux qui piquent  
72 une colère monstre pendant la classe. Faut gérer ça ! Faut gérer l'impact que ça a sur  
73 les autres élèves. Tu le travailles tous les jours, enfin, tu en parles tous les jours je  
74 pense, sans trop mettre des mots dessus. Maintenant j'ai l'impression que je vais plus  
75 vers quelque chose où je vais dire : « bah tiens qu'est-ce que tu ressens, comment  
76 est-ce que tu te sens » à l'élève. Je vais essayer de plus creuser qu'avant ou je laissais  
77 passer les choses.

78 Justine : Et est-ce que tu as connaissances de pratiques concrètes pour mettre  
79 quelque chose en place sur les émotions ?

80 Louise : Je sais que chez les petits ça se fait plus aussi, enfin dans les petits degrés  
81 il y a pas mal de choses qui existent. Il y a la couleur des émotions, le livre. Il me  
82 semble que chez nous elles travaillent avec ça. Ouais, il y a des livres. Moi, j'ai pas  
83 mal de livres aussi que j'utilise des fois ou pas. Mais j'ai des petits livres avec un  
84 personnage qui est par exemple James le peureux, Marguerite la timide... Après ce  
85 sont de petites histoires et il raconte des émotions du quotidien et on peut discuter de  
86 ça. Alors je trouve que partir d'une histoire c'est toujours sympa avec les élèves, ça  
87 marche assez bien. Je l'ai fait il y a quelque temps mais pas avec cette classe avec  
88 une autre classe. Je n'ai pas forcément repris parce que j'ai besoin de varier aussi.



89 Mais ça se prête bien si j'ai un élève qui est timide ou qu'il y a besoin pour parler de  
90 ça.

91 Justine : Est-ce que tu peux nous expliquer une situation où il y a un impact positif  
92 grâce au fait que pendant les apprentissages vous avez parlé des émotions.

93 Louise : Un impact positif ? Ce n'est pas tellement de parler des émotions en soi mais  
94 je pense que c'est aussi que nous en tant qu'enseignantes, on en parle aussi de nos  
95 émotions à nous. Enfin moi, je le dis si je suis en colère, je vais le dire : « là je suis en  
96 colère parce que ton comportement ça ne me plaît pas » et j'ai l'impression que les  
97 élèves, sans forcément faire un apprentissage, une leçon là-dessus, vont plus eux-  
98 aussi dire ce qu'ils ressentent si l'enseignant le dit aussi. Il y a quelque chose qui se  
99 passe, les élèves vont plus venir me dire : « je suis en colère parce que... » ou « je  
100 suis triste parce que... » parce que moi j'ai l'habitude de le dire aussi. Il y a des  
101 journées où on n'est pas très en forme, je vais le dire aussi : « aujourd'hui je ne suis  
102 pas très en forme parce que... » il faut aussi être nous transparent avec les élèves et  
103 eux ont aussi plus l'habitude d'en parler, j'ai l'impression. Si on a un adulte devant  
104 nous qui ne parle jamais de ce qu'il ressent, c'est difficile pour l'élève de savoir le  
105 communiquer aussi. Je pense c'est plus à travers ça qu'à travers une leçon ou une  
106 histoire enfin même si les histoires aident aussi, c'est plus l'attitude de l'adulte qui va  
107 faire changer l'enfant dans sa manière.

108 Justine : Et à l'inverse une situation où il y aurait eu un impact négatif ?

109 Louise : Je ne crois pas, je n'en ai pas l'impression.

110 Sandra : Et par rapport à ce que tu as dit avant, vous travaillez maintenant pour la  
111 confiance en soi des élèves, qu'est-ce que vous avez mis en place pour ça ?

112 Louise : Alors qu'est-ce qu'on a mis en place ? On a mis en place une pochette des  
113 réussites, ma collègue vous en a parlé ?

114 Justine & Sandra : (acquiescement).

115 Louise : Vraiment, ils peuvent mettre ce qu'ils veulent par rapport à ce qu'ils  
116 réussissent. On met aussi des petits encouragements à prendre et moi j'essaie  
117 d'encourager le plus possible. Après voilà, on a aussi nos émotions à nous... mais  
118 c'est vrai que les encouragements, de valoriser aussi ce qu'ils savent déjà, de se

119 tourner vers le positif et ça c'est aussi un apprentissage pour nous, ce n'est pas  
120 toujours simple.

121 Justine : Est-ce que tu as observé des situations ou des moments clés qui font  
122 intervenir les émotions, où vraiment tu n'as pas d'autres choix que d'en parler ?

123 Louise : Bon, une fois, j'ai eu un élève qui a reçu une punition parce qu'il avait des  
124 oublis, il s'est mis à pleurer en classe. À partir d'un certain nombre d'oublis, c'était une  
125 feuille à faire signer aux parents. Je l'ai pris à part et j'ai discuté avec lui tout de suite  
126 pour ne pas laisser trainer et qu'il soit malheureux au fond de la classe. On en a discuté  
127 et c'était réglé. Il y a des situations où je règle tout de suite. Un élève en colère, je n'ai  
128 pas tellement vu en classe. Mais dans la colère, s'il y a des conflits, il faut régler tout  
129 de suite ; les aider à trouver eux-mêmes des solutions pour régler, pour en parler plus  
130 dans ce sens-là. Mais sinon j'ai eu, une fois, un élève en colère. Il s'est levé, il a jeté  
131 sa feuille et il est parti. Alors voilà ça arrive. Tu vas voir tout de suite pour calmer un  
132 peu et c'est la discussion qui fait que ça se dénoue. Parfois, laisser un peu le temps  
133 de se tasser et d'en reparler le lendemain, « tu te sens mieux ? ». Mais dans mes 15  
134 ans d'enseignement, c'est difficile de me rappeler de toutes les situations. Mais  
135 effectivement, des fois on a des élèves qui sont très vite dans la colère ou qui sont  
136 très vite dans l'émotion et je trouve qu'ils arrivent encore à gérer. Enfin là, ils  
137 grandissent encore... Au début de 7H des fois, ils sont encore petits, aussi dans leur  
138 tête certains et il faut que ça prenne de la maturité sans pour autant les priver, moi je  
139 pense que c'est bien quand ils sont colère. Faut aussi dire quand ça ne va pas, il ne  
140 faut pas laisser. Alors je leur dis : « je te laisse un moment-là, tu peux aller faire un  
141 tour dans le couloir et après tu me dis et je discute avec toi ». Je pense que c'est  
142 important.

143 Justine : Et quand il y a des élèves qui ont ce genre d'émotions intenses, à quoi  
144 t'arrives à reconnaître que c'est là ? Est-ce qu'il y a des marqueurs physiques ?

145 Louise : Oui alors tout de suite tu as soit des larmes, soit ils se cachent la tête certains,  
146 soit la colère, ils commencent à jurer ou je ne sais pas, ou peut-être un geste, déchirer  
147 la feuille ou lancer quelque chose, c'est vraiment ça.

148 Justine : Et toi autre que discuter avec eux et parfois laisser un peu le temps, il n'y a  
149 pas forcément d'autres choses que tu vas faire ?

150 Louise : Ça dépend si c'est des choses très graves ou comme ça, des fois ça m'est  
151 arrivé d'en parler aux parents. Une fois j'ai un élève en colère, j'ai dit : « écoute t'es  
152 d'accord que j'avertisse quand même tes parents que tu puisses en parler », « oui  
153 oui ». Alors s'ils ne sont pas d'accord, je respecte quand même mais je redemande et  
154 j'avertis les parents pour qu'ils sachent et je dis : « peut-être qu'il va vous en parler à  
155 la maison alors peut-être regardez avec lui ou avec elle ». Après si ça concerne 1-2  
156 élèves, je n'en parle pas forcément à toute la classe. Des fois ça amplifie le truc et  
157 l'élève se sent visé, enfin je trouve qu'il faut aussi réguler les choses de personne à  
158 personne.

159 Justine : Et depuis que tu travailles avec les émotions, est-ce que tu as quand même  
160 observé un impact positif sur l'apprentissage des élèves ?

161 Louise : Oui je trouve alors.

162 Justine : Est-ce que t'arriverais à dire en quoi ?

163 Louise : Ce n'est pas vraiment en quoi mais je trouve que quand ils viennent me  
164 demander, par exemple quand ils n'ont pas compris quelque chose, je trouve que  
165 certains vont moins vite s'énerver parce qu'ils n'arrivent pas tout de suite. Il me semble  
166 que la patience augmente un peu où ils arrivent à relativiser mais c'est difficile à voir  
167 à vraiment calculer.

168 Justine : Ils arriveraient mieux à déjà se réguler ?

169 Louise : Oui je pense que c'est ça.

170 Justine : Il y a déjà une évolution au niveau de la régulation ?

171 Louise : Oui voilà je pense que c'est ça déjà se réguler et en parler, et moi je leur dis :  
172 « dis-moi ce qui ne va pas ». Et ils le disent. Ils ne vont pas dire : « non tout va bien ».  
173 J'ai l'impression qu'il y a plus cette communication, qu'avant on n'en parlait pas  
174 forcément. Enfin, moi à mon époque on n'en parlait pas. Après je trouve qu'il faut aussi  
175 faire la part des choses, aller trop dans les émotions et pas trop non plus parce que si  
176 on est trop tout le temps à dire, enfin je trouve qu'il y a des choses qui doivent rester  
177 intime à l'élève et des choses qui, ouais elles sortent, elles sortent.

178 Justine : Est-ce qu'au moment d'évaluer il y a parfois des émotions qui ressortent, est-  
179 ce que du coup ça se travaille ou là il faut laisser tomber ?

180 Louise : Dans les évaluations ?

181 Justine : (Acquiescement)

182 Louise : Oui alors on les sent un peu stressé au début. Moi des fois je fais des  
183 exercices de respiration avant. Ou tout d'un coup, j'ai eu fait ça une fois, mais je n'ai  
184 pas refait avec cette classe, mais je me disais qu'il fallait que je refasse, je ne sais pas  
185 comment j'appelle ça, mais ils doivent fermer les yeux et s'imaginer dans leur tête en  
186 train de faire l'évaluation et de réussir l'exercice et d'être content d'eux.

187 Justine : Une projection ?

188 Louise : Ouais une projection voilà, ils se projettent en train de faire et ça marche « Ah  
189 bah finalement je sais plein de trucs ! » et après on fait l'évaluation et des fois ça  
190 fonctionne et des fois pas mais voilà, ça les rassure.

191 Justine : Et au niveau des autoévaluations, est-ce qu'il y en a ? Est-ce que les  
192 émotions ont leur place à ce moment-là ?

193 Louise : Dans les autoévaluations qu'on fait, oui il y a. Par exemple le bilan de mi-  
194 semestre qu'on fait, moi j'avais rajouté comment je me sens dans la classe je trouve  
195 que ça fait aussi appel aux émotions, de 1 à 10 et après quand tu fais ressortir les  
196 qualités et les choses à améliorer je trouve que ça fait aussi partie, les qualités ce  
197 n'est pas seulement je suis bon en français mais ça peut être quelque chose comme  
198 j'ai de l'empathie. Aux AC, je fais aussi des autoévaluations et je mets des fois est-ce  
199 que je m'énerve, est-ce que j'arrive à être patient enfin ce genre de choses. Est-ce  
200 que j'arrive à garder mon calme quand ça ne fonctionne pas, tout seul, enfin des  
201 choses comme ça ou c'est plus flagrant quand ils n'arrivent pas, ça les tend un peu.

202 Justine : Est-ce que tu peux proposer une espèce de challenge aux élèves dans ce  
203 cas-là ?

204 Louise : Ouais je leur dis que ce n'est pas grave, il y a des choses plus importantes  
205 dans la vie enfin essayer de relativiser, je leur envoie des petites phrases. Mais des  
206 élèves stressés c'est difficile quand ça vient depuis tout petits. Gérer ce stress et nous  
207 aussi on est stressé, on ressent du stress pour des choses. Après je sais qu'il y a des  
208 parents qui donnent des gouttes ou quelque chose comme ça mais après des fois je  
209 leur demande : « mais est-ce que tu crois que moi je me mets en colère quand ça ne

210 marche pas » ? « Non la maîtresse elle ne se met jamais en colère ». « Et bah oui  
211 alors je peux te dire que je me mets en colère des fois quand ça ne marche pas alors  
212 je m'énerve et je m'arrête et finalement j'abandonne mon travail ». Mais des fois ça  
213 m'arrive aussi d'abandonner ce que je suis en train de faire et je me dis que je  
214 reprendrai plus tard et ça marche. Alors je leur dis : « fais autre chose pis après tu  
215 reprends » et franchement des fois ça marche.

216 Justine : Au moment où tu intègres parfois les émotions avec les leçons, est-ce que  
217 c'est anticipé ? C'est prévu ? Tu as un objectif du PER qui est cité ?

218 Louise : Alors normalement ce n'est pas nommé dans mes leçons. Il y a juste une  
219 leçon en éthique que je vais faire que je trouve intéressante c'est justement de mimer  
220 des émotions et de montrer que sans parole on peut aussi montrer qu'on est en colère  
221 et puis les autres puissent reconnaître aussi l'émotion, je trouve intéressant ça. Ça  
222 montre aussi l'empathie des autres. Comment est-ce que je peux reconnaître ?  
223 Qu'est-ce qui fait que c'est important de savoir que cette personne est triste ou pas ?  
224 Et gérer ça mais ça je n'ai pas eu le temps de faire encore mais ça va venir.

225 Justine : Quand tu penses à ce genre de chose, au niveau du PER tu vas plus aller  
226 regarder au niveau des capacités transversales ou de la formation générale du coup  
227 ?

228 Louise : Ouais je vais pas mal aller là-dedans et il y a pas mal d'outils sur Friportail. Il  
229 y a déjà des choses qui sont déjà faites notamment au niveau de l'autoévaluation dont  
230 des grilles mais on ne peut pas tout faire. Là c'est vrai qu'on s'est basé un peu sur la  
231 confiance en soi alors voilà on va là-dedans et puis les émotions ça fait aussi partie  
232 du PER mais c'est vrai que c'est un travail qui va se faire sur longue haleine. Ce n'est  
233 pas quelque chose que tu peux faire sur une leçon et c'est réglé.

234 Justine : Justement est-ce que tu trouves que le temps est suffisant ?

235 Louise : Si je pouvais remplir une grille horaire je mettrais beaucoup plus de temps  
236 pour toutes les branches parce qu'avec tout ce qu'on doit faire c'est clair qu'on n'a pas  
237 le temps. Ce qu'on se disait avec ma collègue c'est que ce serait bien de faire des  
238 entretiens individuels avec les élèves et de leur demander : « mais comment tu te  
239 sens, comment ça va ? » et des choses comme ça. Alors on l'a fait avec des élèves,

240 de les prendre en dehors pendant l'AC, le dessin, on arrive à les prendre et c'est super  
241 intéressant alors on aimerait avoir plus de temps pour faire ça mais voilà.

242 Justine : Petite question au niveau de la formation que tu as eu à la HEP, qu'est-ce  
243 que la HEP t'a apporté durant la formation initiale à ce sujet ?

244 Louise : Je ne sais pas, c'est difficile. Je sais qu'il y avait des cours de développement  
245 personnel, il y avait du théâtre ou la manière de poser des choses, de parler de soi  
246 mais c'était juste en première année et je crois que c'était un semestre. Après moi je  
247 trouve les émotions je les ai beaucoup gérées en stage et c'est là où c'est flagrant  
248 pour nous de devoir gérer les émotions. Après je n'ai pas de souvenir d'avoir beaucoup  
249 travaillé ça. Il y avait un groupe théâtre où on en faisait un peu et ça aide à gérer un  
250 peu les émotions.

251 Justine : Est-ce que tu penses qu'il y aurait quelque chose qui aurait pu être mis en  
252 place en plus maintenant avec plus de recul ?

253 Louise : Bon moi je pense qu'il faudrait parce qu'on en a parlé à la HEP, pendant que  
254 tu étais en stage, il y a eu une petite information sur les émotions par rapport aux  
255 stagiaires aussi justement. Et on a tous dit, enfin les enseignants qui étaient présents,  
256 que ce serait bien d'avoir une formation continue pour avoir les outils, pour gérer nos  
257 émotions à nous, celles des stagiaires et celles des élèves, mais oui une formation  
258 continue ce serait intéressant.

259 Justine : Est-ce que tu t'es aussi toi personnellement renseigné sur les émotions ?

260 Louise : Non pas spécialement.

261 Justine : Tu as déjà dit qu'au cycle 1 ils faisaient pas mal avec les émotions mais est-  
262 ce que toi tu vois, tu remarques des différences entre cycle 1 et 2 ?

263 Louise : C'est difficile à dire parce que je les vois pas souvent les élèves du cycle 1.

264 Justine : Et des similitudes ?

265 Louise : Par rapport au cycle 1 et 2. Disons que, les élèves pour qui ça prend du temps  
266 d'apprendre à gérer leurs émotions, souvent, on les retrouve au cycle 2 et c'est  
267 toujours compliqué. Ils arrivent à la préadolescence et souvent c'est ça, faut trouver  
268 sa place, dans la classe, ce n'est jamais évident.

269 Justine : Est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser ce travail avec les  
270 émotions tout au long de la scolarité primaire ?

271 Louise : Je trouve que c'est bien. Après je trouve qu'il y a aussi, enfin je pense qu'il ne  
272 faut pas non plus trop faire de fixation là-dessus. Les émotions, elles arrivent quand  
273 elles arrivent enfin je trouve qu'il y a aussi une part de responsabilité des parents, de  
274 faire leur part éducative, il y a des choses on arrive au bout et on est un peu démuni  
275 donc il faut aussi collaborer avec les parents. Je trouve que c'est bien qu'on fasse un  
276 travail là-dessus mais il y a aussi une part importante chez les parents.

277 Justine : Si on le pérennisait, tu aurais une idée de comment faire pour que ça marche  
278 ?

279 Louise : Moi je pense que les entretiens individuels avec les enfants, je trouve que  
280 c'est cool même quand ils sont petits, en utilisant des couleurs ou des choses comme  
281 ça et peut-être que ça garde une trace jusqu'en 8H.

282 Sandra : Est-ce que tu penses que ce serait faisable ?

283 Louise : Oui ce serait faisable mais on manque de temps, on manque affreusement  
284 de temps, il suffit qu'on ait une classe de 28 élèves, à 10 minutes chacun... c'est pour  
285 ça que ça fait longtemps que je dis qu'il faut un co-teaching ! Après je sais que dans  
286 certains établissements ils ont un psychologue scolaire ou un médiateur qui peut faire ce  
287 travail-là. Dans les grands bâtiments, à Fribourg ils ont. Nous on a des psychologues  
288 scolaires mais à Bulle et ils ne font pas ce travail-là. Disons que c'est juste si l'élève  
289 est signalé mais je me disais, ça pourrait aussi être un enseignant qui est formé dans  
290 ce domaine-là et qui vient faire des entretiens à la demande des autres collègues,  
291 c'est aussi une possibilité. Des solutions, il y en a ! Mais après on a tellement de chose  
292 en plus là, ça devient catastrophique. C'est chaud !

293 Justine : Et est-ce que tu as un petit conseil à donner pour des futures enseignantes  
294 sur comment bien intégrer les émotions ?

295 Louise : Moi je pense qu'il faut être transparent avec les élèves... Si on n'est pas en  
296 forme il faut leur dire enfin pas besoin de faire voilà mais ils sont assez grands pour  
297 comprendre, ils voient assez vite si ça va ou si ça ne va pas, il faut être transparent et  
298 puis quand on est en colère contre eux, faut bien leur expliquer que je ne suis pas en

299 colère contre toi mais contre ce que tu fais et que ce n'est pas la même chose. Enfin  
300 il y a des choses il faut bien les expliquer, enfin une bonne communication je dirais.

301 Justine : Parfait, merci beaucoup !

302 Louise : De rien !



## Annexe 8 - Retranscription entretien Hélène

1 Justine : Merci de nous accueillir pour notre travail de Bachelor qui est sur les émotions  
2 et de prendre le temps de répondre à nos questions. Donc la durée est d'à peu près  
3 une demi-heure. On a tout fait dans les normes HEP, tout a été suivi et cadré et on va  
4 anonymiser tout ce qu'il y aura dans le contenu donc si tout d'un coup tu donnes aussi  
5 le nom d'un élève ça ne sera pas mentionné. Si tu as une question ou quelque chose  
6 qui n'est pas clair, il ne faut pas hésiter à demander. Est-ce que jusqu'ici il y a une  
7 question ?

8 Hélène : Je vais juste aller fermer la fenêtre parce que j'ai peur qu'on n'entende pas  
9 très bien.

10 Justine : Pas de souci. Alors si pas de question, juste deux petites questions de  
11 données personnelles qui nous sont quand même utiles. Est-ce que tu peux nous dire  
12 depuis combien de temps tu enseignes ?

13 Hélène : Alors c'est ma septième année d'enseignement.

14 Justine : Et puis quel degré Harmos tu as maintenant et lesquels tu as pu avoir ?

15 Hélène : Alors cette année j'ai les 5H. De manière générale, j'ai toujours travaillé à  
16 50% chez des 5-6H. Sinon j'ai travaillé pour compenser justement mon taux chez des  
17 3H, chez des 6H, bah 5-6H et chez des 7H.

18 Justine : Ok parfait. Du coup pour rentrer dans le vif du sujet... Est-ce que tu travailles  
19 les compétences émotionnelles en classe ?

20 Hélène : Heuuu ça dépend ce que vous entendez par compétences émotionnelles  
21 (rire).

22 Justine : De travailler tout ce qui a un lien avec les émotions, comment les enfants  
23 gèrent ça et comment ils sont par rapport à ça...

24 Hélène : Alors de manière générale, je ne leur fais pas trop tout ce qui est météo du  
25 jour. Je sais que ça se fait pas mal dans les petits degrés, de dire comment je me  
26 sens aujourd'hui, la météo des émotions. La seule chose que je fais par rapport aux  
27 émotions et que j'essaie de travailler chaque année, c'est le message clair. En fait,  
28 quand il y a des conflits dans la classe, gérer les conflits, on travaille les différentes  
29 étapes du message clair. Dire au camarade je vais faire un message clair, quand tu

30 m'as fait telle ou telle chose je me suis senti... et puis trouver des solutions par rapport  
31 à ça, donc c'est le seul moment où ils disent clairement leur ressenti.

32 Justine : Du coup les émotions elles n'interviennent pas du tout au niveau des  
33 apprentissages ?

34 Hélène : Au niveau des apprentissages non, non. Dire comment je me suis senti par  
35 rapport à l'activité au niveau émotionnel non par contre plutôt par rapport à la difficulté  
36 de l'activité.

37 Justine : Pourquoi du coup tu intègres quand tu dois gérer les conflits ? Quelle est la  
38 raison qui t'as fait intégrer ça ?

39 Hélène : Alors la raison c'est que j'en avais marre de devoir régler des choses qui me  
40 paraissaient futiles et puis qu'au final ce n'est pas si futile que ça pour des enfants  
41 parce qu'il y a des élèves qui n'arrivent plus à travailler tellement ils sont embués dans  
42 les conflits. Et pour moi, après avoir fait quelques recherches, je trouvais que la  
43 méthode du message clair c'était celle qui me correspondait le plus et qui me parlait  
44 le plus. Et puis en 5-6H, je trouvais aussi que c'est un âge où ils étaient capables  
45 d'apprendre à formuler un message clairement et de me décharger un peu des conflits  
46 et de pouvoir gérer ça eux-mêmes donc voilà après ce n'est pas tout simple mais c'est  
47 vrai que c'est déjà une première étape et la suite c'est, s'ils n'arrivent pas à gérer le  
48 conflit entre eux, après ils viennent vers moi et puis après on désamorce. Mais ouais  
49 c'était plutôt égoïste. C'était plutôt pour me décharger dans un premier temps. Et après  
50 je pense que ça leur permet, à eux, de développer aussi des outils de communication  
51 dans la gestion des conflits.

52 Justine : Et au niveau des apprentissages quand ils peuvent justement parler du  
53 niveau de difficulté, pourquoi tu leur fais faire ça ?

54 Hélène : Pour s'auto-évaluer parce qu'il y a certains élèves, c'est assez surprenant, ils  
55 ont la capacité de très bien s'auto-évaluer. Et il y en a pour qui l'activité a été un chaos  
56 et ils ne s'en rendent pas très bien compte. Ça me permet, moi aussi, d'avoir des  
57 observations par rapport aux élèves.

58 Justine : Depuis quand est-ce que tu travailles surtout avec la résolution de conflit  
59 avec le message clair ?

60 Hélène : Depuis l'année passée parce que j'ai eu une classe qui était extrêmement  
61 compliqué...

62 Justine : Oui du coup je me rappelle.

63 Hélène : ... c'est un outil qui m'avait été proposé il y a deux ans par une médiatrice  
64 scolaire qui était intervenu dans une ancienne classe où je travaillais avec ma collègue  
65 en toute fin d'année. C'est vrai que c'est quelque chose qu'on n'avait pas vraiment pu  
66 mettre en place. Mais du coup c'est vraiment l'année passée où j'ai intégré ça et que  
67 je me suis dit que c'était quelque chose que je voulais remettre en place en début de  
68 chaque année, parce que c'était une année où j'avais vraiment beaucoup beaucoup  
69 de conflits. Et justement c'étaient des élèves qui étaient très impulsifs et puis qui  
70 étaient vite dans les émotions et puis fallait trouver quelque chose qui fonctionnait.

71 Justine : Est-ce que tu connais d'autres pratiques pour mettre en place justement un  
72 apprentissage en lien avec les émotions ?

73 Hélène : Après moi ce que j'ai vu en tant qu'enseignante ou en tant qu'ancienne  
74 stagiaire, c'est souvent ces météo des émotions, dire comment je me sens en arrivant  
75 le matin. A titre personnel, moi je me suis dit que j'avais plutôt l'impression que c'était  
76 pour ritualiser la journée d'un enfant et puis que ça ne faisait pas forcément sens,  
77 après je n'en sais rien, je serais curieuse de savoir justement si les enseignantes des  
78 petits degrés trouvent que ça porte ses fruits.

79 Justine : Et du coup est-ce qu'à part, comme tu nous as déjà expliqué les conflits et le  
80 niveau de difficulté, tu aurais un autre exemple ? Ou pas d'autres, de comment tu  
81 pourrais utiliser les émotions ?

82 Hélène : Très franchement non, parce que je me réfugie souvent. Enfin dans le  
83 bâtiment, on a la chance d'avoir un travailleur social donc c'est vrai que quand j'ai des  
84 élèves qui ont des soucis au niveau de la gestion des émotions, je discute avec lui  
85 dans un premier temps et selon les situations, il prend un élève. Et il essaie de faire  
86 un travail, justement au niveau de la gestion des émotions avec l'élève. Et puis selon  
87 les cas, la complexité des cas, c'est la psychologue scolaire qui s'en occupe donc  
88 j'avoue que c'est quelque chose où je n'ai pas forcément les outils et où je cherche  
89 pas forcément à les avoir parce qu'on a les solutions qui sont sur place.

90 Justine : Tu arrives un peu entre guillemets à te dédouaner du coup...

91 Hélène : Voilà !

92 Sandra : Comment ça marche le travail de collaboration avec le travailleur social ?

93 Enfin il est là, à disposition pour les enseignantes ? Il prend les enfants sur les heures

94 de classe ? Enfin je ne sais pas trop...

95 Hélène : Alors nous ça fait une dizaine d'année qu'on a un travailleur social dans le

96 bâtiment parce qu'on a commencé comme projet pilote et puis après comme vous

97 savez peut-être, cette année, il y a de plus en plus de travailleurs sociaux qui sont

98 partagés dans les cercles. Je prends l'exemple cette année où j'ai deux élèves qui ont

99 beaucoup de peine dans la gestion des émotions. En premier, j'ai essayé de discuter

100 avec les élèves concernés et puis en parallèle j'allais aussi discuter avec le travailleur

101 social pour voir si c'étaient des élèves justement qu'il pouvait rencontrer, s'il voyait un

102 travail envisageable avec eux ou non et du coup après les discussions, lui propose de

103 rencontrer l'élève, une vingtaine de minutes juste pour discuter, échanger, apprendre

104 à connaître l'élève et puis voir en fait s'il y a vraiment un besoin, une nécessité qui part

105 de l'élève. Dans la plupart des cas, il voit qu'il y a un besoin et l'élève voit aussi qu'il y

106 a un besoin et ça peut durer sur plusieurs semaines comme plusieurs mois. Là

107 typiquement, il y a un élève qui va depuis le début de l'année une fois par semaine,

108 50 minutes. Nous on a le travailleur social qui est disponible le mardi et le jeudi donc

109 c'est vrai que sur le mardi ou le jeudi, je m'arrange pour que l'élève parte pendant 50

110 minutes. Après voilà c'est comme un élève qui part en logopédie ou en

111 psychomotricité, on s'arrange toujours pour qu'il rattrape ce qu'il a manqué. Et moi je

112 me dis toujours qu'un élève qui part pour une thérapie ou un suivi, ce n'est pas perdu.

113 Ça lui permettra de toute façon d'être mieux en classe, dans les apprentissages et

114 avec ses camarades donc je ne vois pas ça comme une perte de temps au final.

115 Justine : Est-ce que tu arriverais à dire quand même s'il y a une sorte de fréquence

116 ou récurrence avec laquelle tu utilises ses compétences ou c'est quand même plutôt

117 quand il y a un conflit et là c'est aléatoire ? Et aussi pour s'auto-évaluer ça revient plus

118 fréquemment ?

119 Hélène : Alors pour s'auto-évaluer j'essaie de faire en début de thème, alors là je

120 donne un exemple. Récemment on a vu l'addition en colonne et puis par rapport aux

121 marches à suivre qui étaient proposées, là je fais pas mal ça. Par rapport à tout ce qui

122 gestion des émotions, on vit dans un cercle scolaire où il y a quand même pas mal de

123 conflits, donc je pense qu'une fois tous les 2-3 jours, surtout là ces derniers temps vu  
124 qu'on est en période un peu de crise, les enfants sont un peu plus tendus. C'est vrai  
125 que ça peut arriver une fois tous les 2-3 jours et puis voilà. Après ça ne prend pas  
126 spécialement plus de temps que ça parce qu'ils m'exposent le problème je leur dis :  
127 « maintenant vous faites votre message clair », je suis là, ils font devant moi et puis  
128 ça se fait un peu plus naturellement que la mise en place en fait.

129 Justine : Hum ok. Est-ce que tu peux nous expliquer une situation où tu as observé  
130 un impact positif grâce à l'intégration des compétences émotionnelles ?

131 Hélène : Alors de manière générale, comme j'ai dit avant, ça leur permet de gérer eux-  
132 mêmes leur conflit et puis je donne un exemple. Il y a deux jours j'ai dû régler un  
133 problème de nana de 5H, « Elle a dit qu'elle ne voulait pas jouer avec moi... » bref  
134 elles ont fait leur message clair et finalement quand elles l'ont fait, elles ont ri parce  
135 que c'était tellement aberrant leur histoire que ça désamorce aussi sur le ton de  
136 l'humour, parce qu'elles se sont dit « Ah ouais je suis en train de faire un message  
137 clair pour ça c'est nul ». Donc je pense que ça fait quand même réfléchir. Mais voilà  
138 après je pense qu'il y a toujours des situations où le message clair l'élève n'est pas  
139 d'accord de pardonner. Ça ne passe pas on revient plus tard, on trouve des solutions  
140 mais au moins c'est déposé et ça je trouve que c'est important parce que les élèves  
141 ne peuvent pas être en même temps en mesure de travailler s'ils ne se sentent pas  
142 entendu, si les choses ne sont pas réglées, donc voilà comme j'ai dit avant ce n'est  
143 jamais une perte de temps en fait.

144 Sandra : Donc du coup par rapport à ce message clair, toi tu considères que tu as un  
145 rôle de médiateur en soi ?

146 Hélène : Alors moi...

147 Sandra : Tu es toujours là pendant ce temps...

148 Hélène : Alors moi je suis toujours là pour écouter que le message soit formulé  
149 correctement. Pour entendre aussi si l'élève a accepté les excuses ou pas. Et puis si  
150 les excuses n'ont pas été acceptées je leur laisse jusqu'au lendemain pour réfléchir et  
151 venir me dire et en général quand ils ont bien dormi c'est bon (rire).

152 Justine : Est-ce que peut-être ne pas trouver tout de suite une solution ça pourrait être  
153 un impact négatif ? Ou est-ce qu'il pourrait y en avoir d'autres ? Enfin est-ce que dans

154 certaines situations tu as pu observer des impacts négatifs en ayant fait ça ou de  
155 manière plus générale ?

156 Hélène : Non et je le vois pas comme un impact négatif parce que moi je dis aux  
157 élèves vous avez le droit selon la violence, si je puis dire comme ça, de ce qu'ils ont  
158 subi lors du conflit, de la violence du conflit je peux tout à fait entendre qu'ils ne soient  
159 pas en mesure d'accepter. Alors je donne un exemple à titre personnel. On était en  
160 train de parler du message clair, j'introduisais ça et puis j'ai un élève qui a levé la main  
161 et qui a dit : « Hélène, il y a tel élève qui va dire dans le quartier que tu tapes les  
162 enfants ». On était en train de faire le message clair et moi j'ai dit : « pardon je ne suis  
163 pas sûre d'avoir bien compris ». « Ouais il va vraiment dire ça » et je regarde l'élève  
164 et je lui demande : « mais tu vas vraiment dire ça ? » « Non ce n'est pas vrai ». J'ai  
165 dit : « non mais tu sais si ce n'est pas toi qui dit ça, il faut que tu me dises et puis on  
166 retrouve qui c'est parce que c'est très grave, donc balance le nom ! » « C'est moi. »  
167 « Ok alors je vais te faire un message clair là maintenant » et puis je lui ai fait mon  
168 message clair et puis je lui ai dit : « par contre moi je n'accepte pas tes excuses là  
169 maintenant parce que je ne suis pas prête à les accepter, je suis choquée ». Donc je  
170 trouve que les enfants auraient le droit aussi et puis qu'on a le droit de dire non. Après  
171 je vais me le trimballer encore pendant 6 mois donc je n'ai pas le droit de lui faire la  
172 gueule. Mais en plus de ça après on est allé chez la directrice et on a expliqué et puis  
173 pour moi, aujourd'hui, ce n'est pas ok mais le lendemain c'était bon. Mais en même  
174 temps, il a 8 ans. Donc ouais, c'est ok pour moi, qu'ils ne se sentent pas forcé. Et qu'ils  
175 puissent dire non là je ne suis pas ok parce que c'est aussi ça au final les émotions.  
176 Donc non je ne tape pas les enfants (rire). Je le dis quand même.

177 Justine : Est-ce qu'hormis les conflits, il y a d'autres moments ou situations clés qui  
178 font intervenir les émotions en classe ? Est-ce que t'en as des autres ?

179 Hélène : Alors je vais parler d'un truc un peu plus trash. Il y a 3 ans maintenant, j'ai eu  
180 un élève qui est décédé. Mais c'était, on sentait venir. Ce qui était un peu compliqué  
181 c'est qu'il était en 3H et puis du coup là où il y a eu une gestion des émotions, un  
182 travail autour de la gestion des émotions qui a dû être fait, ça s'est fait avec la  
183 médiation scolaire. Et moi j'avais été assez scotché de la manière dont les enfants...  
184 Alors il y en a 2 qui étaient particulièrement tristes aux larmes, parce qu'ils étaient des  
185 amis proches et il y a les enfants qui ne comprenaient pas et puis qui étaient « ah

186 mais il est au ciel » et puis je me suis dit « wow ». Déjà d'un moi je n'aurais jamais les  
187 outils adéquats pour ce genre de situation et puis je trouvais que les enfants étaient  
188 tellement, il y avait tellement de différences dans ces émotions et puis dans la manière  
189 de recevoir la nouvelle et ouais... Pardon je me souviens plus la question...

190 Justine : C'était un moment clé ou une situation...

191 Hélène : Ouais un moment clé, là je me dis que je n'avais pas les outils, que j'ai  
192 apprécié d'avoir une compagnie et puis que ce serait bien d'avoir quand même des  
193 fois une petite mallette à outils, comment est-ce que je gère les situations de crises  
194 où des fois... alors moi j'ai encore une élève, la même qui va chez le travailleur social,  
195 en fait il y a 3 semaines, son papa est décédé il y a un an et demi, mais ça explose là  
196 maintenant. Alors elle était suivie en psychologie mais elle n'en voyait pas l'utilité sur  
197 le moment et puis là elle est sortie dans le couloir et puis elle a fondu en larmes et  
198 puis moi j'étais là et j'aurais bien voulu avoir la petite valise qui m'aurait permis de dire  
199 mais tu sais enfin les outils voilà. Ce ne sont pas des choses qu'on voit dans notre  
200 formation. Moi j'ai beaucoup dû, même pour le message clair, alors j'avais eu la  
201 médiatrice qui était intervenue mais c'est vrai que j'ai dû faire des recherches encore  
202 par moi-même donc des fois je trouve que ça, ça manque aussi dans notre bagage  
203 d'enseignant et puis c'est vrai qu'après, je ne sais pas si c'est quelque chose qu'on  
204 devrait avoir en formation mais j'estime que, quand on est en lien tout le temps avec  
205 les enfants, il faut quand même prendre le temps pour ce genre de chose.

206 Justine : Et là du coup tu parlais des larmes, est-ce que du coup quand il y a des gros  
207 moments comme ça tu vois d'autres marqueurs qui peuvent être physiques, verbaux,  
208 non-verbaux qu'on voit que ces émotions elles sont là, elles sont présentes chez les  
209 enfants ?

210 Hélène : Alors moi qui suis assez sensible à la communication non-verbal, je trouve  
211 que chez certains enfants ça se voit assez facilement quand ils sont mal. On voit aussi  
212 facilement les enfants qui n'ont pas envie de parler, je trouve. Donc moi, je n'ai jamais  
213 forcé, j'ai toujours dit : « je suis là si tu as besoin, je ne te force pas » parce que moi  
214 je suis de nature à ne pas aimer qu'on vienne me demander 15'000 fois. Il y a des  
215 enfants, on essaie aussi de toucher par moment et puis on sent qu'ils ne sont pas du  
216 tout tactiles donc on ne refait pas. Mais c'est vrai que je trouve que chez les enfants,  
217 alors je ne sais pas si en 7-8 ou dans les autres degrés c'est assez comme ça mais

218 en tout cas en 5-6, je trouve qu'ils sont dans un âge où ils se cherchent encore pas  
219 mal, où il y a des changements qui se font et je trouve que ça se voit plus facilement  
220 dans cette tranche d'âge. Après, je ne connais pas assez les autres pour savoir. Mais  
221 moi je trouve qu'on repère facilement.

222 Justine : Depuis que tu as commencé à travailler, je garde le message clair parce que  
223 c'est vraiment ça que tu fais, tu trouves que ça, ça a aussi un impact sur les  
224 apprentissages des élèves ? Le fait de travailler avec ça...

225 Hélène : Oui au final, on doit les former à la vie (rire). Ce n'est pas que des  
226 apprentissages math, français et compagnie. Mais moi je leur dis parce qu'ils avaient  
227 la question, « ouais mais si on fait un message clair dans la cour aux autres copains  
228 qui n'ont pas appris ça » ... « Bah au moins tu l'as fait, tu l'as dit et puis toi t'es ok avec  
229 toi-même » donc voilà, enfin pour moi c'est ça le plus important, qu'ils aient eux-aussi  
230 les outils de communication de pouvoir se défendre et pouvoir faire face à toutes les  
231 crasses qu'il y a actuellement dans le monde.

232 Justine : Est-ce que dans les évaluations tu utiliserais les émotions ou pas forcément  
233 ?

234 Hélène : Émotions non mais alors après des fois ça m'arrive de faire des évaluations  
235 où il y a un bonhomme qui est content un bonhomme qui a la bouche droite et un  
236 bonhomme qui est moins content pour s'auto-évaluer. Mais là ça reste de nouveau de  
237 l'auto-évaluation par rapport à l'apprentissage et pas à comment je me suis senti face  
238 à la tâche.

239 Justine : Alors du coup ça c'est bon et est-ce que tu trouves que tu as le temps de  
240 travailler, pour le message clair typiquement avec toute la grille horaire et les autres  
241 branches tu trouves que tu as le temps de prendre le temps de faire ça.

242 Hélène : Alors moi je m'autorise à prendre le temps parce que si je n'ai pas un climat  
243 de classe qui me permet de travailler, si des camarades entre eux ne s'entendent pas,  
244 si les élèves ne se sentent pas bien dans cette classe, je pense qu'on ne peut pas  
245 travailler. Donc pour moi ce n'est jamais du temps perdu en fait de prendre des petits  
246 moments par-ci par-là pour travailler un peu ces aspects-là justement. Alors oui c'est  
247 50 minutes par semaine où il faut discuter du message clair, c'est 50 minutes par  
248 semaine où il faut faire un débat sur une problématique en soi mais ce n'est pas perdu.



249 Justine : Et est-ce que tu anticipes bah ce message clair dans tes planifications ?

250 Hélène : Non alors non parce que si je pouvais anticiper les conflits (rire). Non mais  
 251 parce que ça vient sur le tas. Par contre, après, moi j'ai pas mal de plage, alors t'étais  
 252 chez moi l'année passée, où ils arrivent ils colorient le mandala, ils se lavent les mains  
 253 etc. Alors ça se fait sur ces moments-là ou bien parfois malheureusement c'est « vous  
 254 restez à la récré parce qu'on n'a pas réussi à régler avant et je veux savoir si vous  
 255 êtes capable de partir en récréation sans vous taper dessus, oui, non ? » ou après  
 256 l'école. Mais en général, j'aime bien avant d'entrer dans la classe et ne pas entrer  
 257 dans la classe et on n'est pas bien. A partir du moment où on franchit la porte et que  
 258 ce n'est pas réglé, c'est là que ça ne va pas pour travailler.

259 Justine : Et puis est-ce que tu t'appuies quand même sur le PER pour justifier ça.

260 Hélène : Non, non et j'ai aucun souci de le dire (rire).

261 Justine : Pas de souci.

262 Hélène : Non pas du tout, pas du tout, il faudrait qu'il soit bien remanié pour qu'on  
 263 puisse se dire qu'on doit prendre le temps de... non mais alors pas du tout.

264 Justine : Ok. Bon je pense que tu as déjà un peu répondu mais qu'est-ce que ta  
 265 formation initiale à la HEP elle t'a apporté du point de vue des émotions ?

266 Hélène : Alors je discutais hier avec mes collègues et je leur disais : « j'ai l'impression  
 267 de ne pas me souvenir de ce que j'ai appris à la HEP ». Alors il y a des choses qui  
 268 faisaient totalement sens pour moi et peut-être que je suis passée à côté de ça parce  
 269 que sur le moment où ça s'est peut-être présenté, je ne me sentais pas concernée. Il  
 270 y a peut-être les aspects psychologie du développement où on sait comment un enfant  
 271 agit de tel âge à tel âge qui ont pu m'aiguiller sur certains comportements. Mais après  
 272 c'est vrai que moi, je dis ce qui me manquait c'étaient vraiment des outils. Des outils  
 273 pratiques et ce n'est pas à la HEP que j'ai acquis ces outils mais c'est en faisant  
 274 intervenir la médiation scolaire.

275 Justine : Donc, on est d'accord, enfin si j'ai bien compris, il aurait fallu du matériel  
 276 concret, c'est ça un peu qui manquait quelque chose de concret ?

277 Hélène : Du matériel pas forcément mais des outils de cohésion de classe, un truc  
 278 tout bête, quand on avait fait appel à la médiation avec mon ancienne collègue, ça

279 faisait déjà 5 ans qu'on travaillait ensemble, c'était notre cinquième année ensemble.  
280 On s'est dit : « purée on ne sait plus faire » alors qu'on n'avait jamais mis de système  
281 de discipline en place ou quoique ce soit parce que c'était assez naturel. Là c'était une  
282 année où c'était le chaos du coup on a dû mettre notre fierté de côté et se dire « écoute  
283 on appelle la médiation parce qu'il y a un truc qui ne va pas » et c'est vrai que toutes  
284 les petites choses, typiquement la cohésion de classe, des activités un peu ritualisés,  
285 des activités de rentrée, on faisait tellement presque plus, on était tellement nous dans  
286 notre routine d'enseignement je pense. Et puis ça nous a fait du bien d'avoir une piqure  
287 de rappel qu'en fait quand on accueille des élèves dans une classe, il faut souder le  
288 groupe pour que ça puisse fonctionner pendant l'année. Mais des petits trucs comme  
289 ça, qui sont dit ou des petits exemples d'activités qui nous sont donnés et on peut  
290 piocher par-ci par-là. Moi, franchement, c'est les deux fois où j'ai fait intervenir la  
291 médiation scolaire où ça m'a vraiment servi et où je me suis dit « ah bah typiquement  
292 je peux utiliser ça, ça, ça » et je n'ai jamais recommencé une année scolaire en ne  
293 prenant pas le temps de faire des activités sur les 2 premières semaines de cohésion  
294 et puis voilà. Ça me permet aussi de sentir comment les élèves sont en fait sans les  
295 connaître. Typiquement cette année j'ai accueilli, c'est une nouvelle volée, premier  
296 jour, on a fait dans la classe. Le vendredi, on était toute la matinée en forêt. Je sais  
297 quelles personnalités j'ai en face de moi. Ce sont ces moments-là où ça permet de  
298 justement souder le groupe mais c'est vrai que voilà au niveau de la formation HEP,  
299 je n'ai pas de souvenirs concrets d'outils qui m'ont été proposés pour ce qui est  
300 justement aspect émotionnel, conflit et autre.

301 Justine : Du coup tu as cité la médiation et tes recherches personnelles, est-ce que tu  
302 t'es renseignée par d'autres biais là-dessus ?

303 Hélène : Alors j'ai des enseignantes spécialisées qui ont pas mal de ressources aussi  
304 pas qu'au niveau des apprentissages aussi mais qui ont aussi parfois certaines  
305 situations qui font qu'elles doivent aussi s'alimenter par rapport à des élèves qui ont  
306 certains troubles. On a eu, une fois, avec mon ancienne collègue aussi les mesures  
307 SED qui étaient intervenues dans la classe. Alors là c'était pour moi, pas le plus  
308 efficace. Peut-être que je n'étais pas objective à cette période-là et puis que c'était  
309 une problématique tellement grosse que ce n'était pas voilà, je ne jugeais pas ça  
310 efficace. Mais ouais je me suis souvent tournée vers les enseignantes spécialisées,  
311 vers la direction aussi parce que mine de rien, des fois on est tellement pris dans

312 certains trucs par rapport à des problématiques de classe ou les émotions des enfants,  
313 on n'arrive plus à se décentrer. Et puis on se perd aussi nous, la confiance en nous,  
314 on ne se sent pas très bien donc la direction aussi ça a été à certains moments des  
315 pistes et puis sinon des lectures personnelles.

316 Justine : Maintenant, on va comparer un peu cycle 1 et cycle 2. Est-ce que tu as  
317 remarqué des différences entre le cycle 1 et le cycle 2 quant au travail des émotions  
318 ?

319 Hélène : Ouais je l'ai dit au début, j'ai souvent vu, les élèves qui arrivent le matin, on  
320 fait le calendrier, on dit comment je me sens etc. et puis 3-4 encore. 5-6-7-8 je ne sais  
321 pas si c'est parce que les enseignantes ne s'autorisent pas à prendre le temps, parce  
322 qu'il y a une quantité de choses à faire ou si c'est qu'on estime que les élèves sont  
323 assez grands pour venir nous dire s'il y a un problème et en fait je ne pense pas. Et  
324 d'autant plus en 7-8 où ils sont dans ces phases préadolescence/adolescence, je  
325 trouve que c'est un peu dommage qu'on passe à côté de ça. En même temps, je pense  
326 qu'il y a aussi une part voilà le manque d'outils qui fait qu'on n'a pas forcément le  
327 temps de faire des recherches à côté, des programmes chargés qui font que voilà, on  
328 se dit : « ah mais ce n'est pas grave, ce n'est pas grave » mais au final bah je pense  
329 qu'on passe à côté de certaines choses.

330 Justine : Est-ce que t'aurais remarqué des similitudes quand même ?

331 Hélène : Des similitudes dans la gestion des conflits. En tout cas je sais qu'ici ça se  
332 fait, on prend quand même tous le temps d'écouter les élèves et puis de gérer les  
333 conflits et qu'on ne laissera jamais les conflits de côté. Mais après c'est peut-être dans  
334 la manière de gérer les conflits que là c'est peut-être un peu différent. Je pense que  
335 chaque enseignant quand il y a un souci dans sa classe ou bien avec d'autres élèves,  
336 prend le temps d'écouter et d'apaiser les tensions.

337 Justine : Est-ce que tu penses que c'est important de pérenniser justement ce travail  
338 des émotions tout au long de la primaire ?

339 Hélène : Franchement quand je vois ce qui leur attend au CO, quand je vois le monde  
340 dans lequel on est là maintenant. Je me dis que ouais ce n'est pas plus mal que ça  
341 prenne un peu plus de place au primaire. Là justement on est, je ne sais pas si vous  
342 en avez entendu parler, mais tout ce travail autour des capacités transversales et de

343 la formation générale où je pense que c'est vraiment bien de prendre le temps parce  
344 qu'au final ce n'est pas que les résultats scolaires et les apprentissages qui font que  
345 les élèves seront épanouis professionnellement plus tard. Et puis ce n'est pas ça que  
346 les patrons vont chercher aussi plus tard mais tous ces aspects : autonomie,  
347 collaboration et compagnie qui vont pas mal être pris en compte et je pense que la  
348 gestion des émotions là-dedans, c'est un gros impact aussi. Mais je pense qu'il  
349 faudrait vraiment prendre le temps de faire ça, mais après ce sont de nouveau des  
350 contraintes du PER, c'est la pression des parents, c'est aussi mine de rien la pression  
351 des collègues... Il n'y a qu'à voir moi, quand je les passe en 7H, je me dis « olala  
352 qu'est-ce qu'elles vont dire les collègues. Il y a ça, ça, ça que je n'ai pas eu le temps  
353 de faire » et puis là, j'ai appris à me dire tant que je leur dis que ce n'est pas fait c'est  
354 bon. Et après voilà, on est censé fonctionner avec le groupe qu'on reçoit aussi donc  
355 voilà mais oui je trouve que ce serait bien que ce soit fait.

356 Justine : Et tu aurais une idée de comment on pourrait faire pour justement pérenniser  
357 ?

358 Hélène : Une idée non mais moi je pense que déjà il faudrait que ce soit fait de manière  
359 uniforme dans un établissement. Si une classe décide d'utiliser telle méthode, une  
360 autre telle méthode et puis qu'au final chacun a sa méthode et qu'on se retrouve à  
361 communiquer entre élèves et qu'on n'a pas les outils adéquats ou qu'on ne sait pas  
362 se canaliser, je pense que là déjà, il y a un nœud. Donc je verrais pas mal quelque  
363 chose qui est fait dans un établissement, ça dépend aussi des endroits. Là, on est  
364 dans une école où ça bouge beaucoup, c'est beaucoup plus vif. Avant, j'étais dans un  
365 village, je vois que ce ne sont pas les mêmes problèmes. Ce sont des enfants qui  
366 arrivent à s'exprimer un peu plus posément quand il y a des conflits, qui sont moins  
367 impulsifs, qui montent moins dans les tours et là on est vraiment dans le contexte où  
368 il y a beaucoup d'agressivité et bah voilà d'autant plus dans des écoles comme ça je  
369 pense que ce serait important de mettre quelque chose sur pieds pour gérer tout ça.  
370 Après là, comme je dis, on a la chance d'avoir le travailleur social dans le bâtiment,  
371 une psychologue dans le bâtiment donc c'est déjà pas mal d'avoir commencé avec  
372 ça. Mais je pense que nous en tant qu'enseignant, on a quand même encore du boulot.

373 Justine : Mais en soi tu penses que c'est possible de le faire ?

374 Hélène : Quand on peut débloquent une pété de thunes pour des outils informatiques,  
375 non je plaisante (rire).

376 Justine : Non (rire).

377 Hélène : Non moyen je semi plaisante. Non à part ça je pense qu'il faut juste se donner  
378 le temps et puis alors on ne demande pas d'avoir un budget pour développer des livres  
379 et des jeux sur les émotions. On demande juste d'avoir des outils, rien que le fait que  
380 des médiateurs viennent, je ne sais pas, une fois un après-midi MEAM ou je ne sais  
381 pas une journée pédagogique sur les émotions. Ça, ça nous donnera peut-être déjà  
382 des pistes. Je trouve que parfois on est aussi trop à séparer les rôles... Alors là c'est  
383 cool, on a un travailleur social on peut se retourner vers lui, il nous donne des outils  
384 mais des fois vraiment d'être dans le partage, je pense que ça nous soulagerait. Même  
385 au niveau des élèves peut-être qu'on serait aussi plus crédible. Non je pense qu'on  
386 peut avoir les moyens de faire de bonnes choses sans que ça soit des enjeux  
387 financiers monumentaux.

388 Justine : Du coup on arrive au bout, est-ce que tu as quelque chose à ajouter par  
389 rapport à tout ça ?

390 Hélène : J'estime que je prends le temps de faire les choses mais c'est vrai que là  
391 l'entretien, je me dis que je suis peut-être que dans les outils de gestion de conflits.  
392 Alors moi je demande toujours aux élèves le matin comment ils vont, comment ils se  
393 sentent mais de manière plus personnelle mais c'est vrai que peut-être que quelque  
394 chose autour de comment je me sens, j'ai le droit d'être fâché, j'ai le droit d'être en  
395 colère, ça, ça manque un peu chez moi... c'est vraiment dans la gestion de conflits et  
396 c'est ce qui me semblait le plus primordial en début d'année mais après c'est vrai que  
397 peut-être quelque chose en plus pour qu'ils puissent être encore mieux dans ma  
398 classe bah à voir, à réfléchir, à chercher...

399 Justine : C'est déjà bien de faire ça si tu sens qu'ils ont le besoin, vu comme tu dis où  
400 on est. C'est déjà un bon début... certains ne le feraient peut-être même pas...

401 Hélène : Oui.

402 Justine : Et pour conclure, est-ce que tu as un petit conseil à donner pour des étudiants  
403 ou même des gens qui ont déjà un peu d'expériences mais qui voudraient commencer  
404 à travailler avec les émotions ?

405 Hélène : Moi je pense que le plus important c'est que les élèves se sentent dans un  
406 espace sain, dans un climat sain, de confiance, où il n'y a déjà pas de moqueries entre  
407 les camarades. Il faut déjà travailler autour de ça parce que, alors moi j'ai dit avant je  
408 ne suis pas de nature à me confier facilement et je me dis que si on est dans un  
409 environnement où on ne connaît pas les autres, où on n'a pas confiance en soi et bien  
410 parler des émotions ça peut être très compliqué. Peut-être déjà miser dans un premier  
411 temps sur une cohésion de classe et sur le groupe classe plutôt que de vouloir entrer  
412 direct dans ces aspects émotions.

413 Justine : Parfait, merci beaucoup.

414 Hélène : Merci à vous.

## Annexe 9 - Tableau recueil des propos d'entretiens cycle 1

Catégories	Cycle 1	Rachel	Aurélie	Lara	Sophie
Mise en pratique	Pratiques connues	Littérature A travers les arts	Littératures (ex. Gaston la licorne) Cap sur la confiance Mimes La couleur des émotions + rituel	Relaxation Jeux de rôles Arts / musique / dessin	Cap sur la confiance
	Intégration et mise en pratique	Pompons Cahier individualisé	A la demande des élèves / utiliser des situations (spontanées ou créées) Jeux « Zophes »	À la demande des élèves Littératures Débat / mini-discussion Mimes	Jeux (ex. Musée des émotions) Rituel avec les bocaux (lié au monstre des émotions) Discussion
	Raisons	Prise en compte de l'élève dans sa globalité	Pour favoriser les apprentissages Apporter des pistes aux élèves Pour les préparer à la vie et à la suite de leur scolarité Pour leur bien-être	Créer un cadre bienveillant, émotions positives pour favoriser l'apprentissage Bien-être des élèves	Dynamique de classe Se rendre compte que les émotions sont toujours présentes Apprendre à les gérer
	Fréquence	2x par semaine mais que les 2H après diminue et revient sur demande	Ça dépend Tristesse 3-4x / année Colère et frustration presque tous les jours	Au quotidien Point d'orgue en début d'année	Rituel bocaux 1x / semaine Jeux = transition ou accueil ou fin de semaine => 2-3x / semaine
Les impacts	Impact positif	Mettre des mots sur les émotions Comprendre son environnement, les autres et soi-même Prise de décision Vivre son émotion	Verbalisation Compréhension de l'autre	Interaction entre les enfants Comprendre l'impact de son comportement sur les autres Demander de l'aide	Déposer son émotion pour passer à autre chose Bien-être des élèves
	Impact négatif	-	-	-	-
Expériences vécues	Moment.s propice.s	Conflits Situation amenée de la maison	Jeux de société Jeux libres Gym Cours de récré situation amenée de la maison	Chaque instant nouveaux apprentissages et nouveautés Moments d'histoire Moments d'échange plénum et entre élèves	Conflits Travaux de groupes Récré Déplacement Interaction entre les élèves

	Marqueurs	Larmes, isolation, piques entre élèves, boudier	En retrait, regard vide, n'écoute pas, traits tirés, tendus, poings serrés, larmes, yeux vitreux	Agitation, volume sonore, se renfermer, gestes brusques, verbaliser	Pleurs, verbalisation Changement de dynamique Se mettre en retrait
	Gérer	Se fâcher, aller vers l'élève, tactile si besoin, discussion	Tête à tête avec l'enfant et se met à sa hauteur (« pas de hiérarchie », complicité et travail) Répondre sur le vif Les « Zophes » Calmer une émotion et y réfléchir avant d'y revenir (pas trop tard) Parler avec les collègues	Questionner les élèves Laisser sortir Être à l'écoute des émotions Accompagnement	Jeu --> se rendre compte de l'impact de son comportement Sortir un petit groupe et discuter avec eux --> s'exprimer et donner son ressenti
Formation, les ressources, le PER et les apprentissages	Impacts sur les apprentissages	Entrer dans les apprentissages Pas prêt à être évalué alors on ne le fait pas Gagner du temps au profit des apprentissages formels	Déramatiser les apprentissages difficiles Entrer dans les apprentissages être plus zen	Entrer plus facilement dans les apprentissages Ont confiance pour demander de l'aide	Entrer plus facilement dans les apprentissages
	PER	Oui en lien avec le français (vocabulaire) et en accueil avec CT / FG	Oui ECR (« Zophes ») CT (Carnet de compétences) Jeux Sport Dans toutes les branches au final MAIS pas notés dans les planifications tout est dans la tête, c'est noté dans l'analyse à priori	Oui, en début d'année CT/FG pas dans les autres branches	Non mais travail au sein de l'établissement pour inclure CT dont les émotions dans les planifications Elle y pense sans le noter



	Formation	Pas la priorité	Prêt à faire des leçons mais manque dans la gestion de classe et tout le côté émotionnel Très peu en formation continue (très théorique, peu de pistes)	Rien Formation continue théorique	Non mais initiation personnelle de formation continue pour avoir des pistes et comprendre l'importance de développer les émotions et se rendre compte que les enfants ne sont pas tous au même stade
	Apport supplémentaire et/ ou souhaitée	Éviter l'épuisement émotionnelle en obligeant 1-2 années de co-enseignement après la HEP	Théorie de bases des émotions et des besoins des enfants	Formation sur les émotions et la santé des enfants	Mettre en valeur l'importance des émotions
	Biais de renseignement	Littératures Collègues	Littératures Formation Intervisions avec les collègues	Conférences audios Formation continue	-
	Ressources	Caisse du calme	Cap sur la confiance mais plus adapté aux grands Travailler ses propres ressentis	-	-
Vision des deux cycles	Différences	Au cycle 2 on ne prend pas le temps	Moins présent au cycle 2 Cycle 2 = conseil de classe pour travailler mais fait de manière indirecte Mais ça dépend des enseignant.e.s en général	Moins présent au cycle 2 car plus axé sur les apprentissages cognitifs et que le PER met beaucoup de pression	Évolution de la maturité
	Similitudes	Ça reste des enfants qui vivent des situations complexes à la maison	L'un est la suite de l'autre --> cycle 1 = identifier l'émotion et le besoin et cycle 2 = apprendre à y répondre soi-même Rappeler les bases	Non	Rappeler les bases Gérer les conflits
Continuité	-	Intégrer un projet en classe	Palier au stress face aux évals et aux	Importance pour la vie, devenir des adultes et	Créer un langage commun

		visant les émotions Volonté commune entre les enseignant.e.s et dans l'établissement	angoisses en général Projet d'établissement, verticalité	avoir conscience de ce qui nous arrive (...) Volonté des enseignant.e.s Créer une place ou substituer un apprentissage pour mettre en place les émotions	Perpétuer les activités sur les émotions en allant plus loin avec les grands En route vers le Pacifique pour résoudre les conflits
--	--	---	--	---	--

## Annexe 10 : Tableau recueil des propos d'entretiens cycle 2

Catégories	Cycle 2	Carina	Louise	Hélène
Mise en pratique	Pratiques connues	Conseil de classe Pot de gratitude « Météo du jour »	Littérature (Joe le peureux, ...) Branche (vivre le vocabulaire- lien avec le non-verbal, ...)	« Météo des émotions » Travailleur social Psychologue scolaire
	Intégration et mise en pratique	« Pochette de fierté »	« Pochette de fierté » Créer des situations Enseignant transparent	« Message clair »
	Raisons	Apporter de la confiance et voir le positif	Apporter de la confiance et voir le positif	Régler les conflits et s'en dédouaner
	Fréquence	Environ 2x par semaine	Environ 2x par semaine + éventuellement ECR	Dépend des conflits (=1x tous les 2-3 jours) et début de thème pour les auto-évaluations
Les impacts	Impact positif	L'élève arrive à trouver du positif	L'élève dit ce qu'il ressent	Gérer les conflits entre eux Former les élèves à la vie Être ok avec soi-même Outil de communication
	Impact négatif	-	-	-
Expériences vécues	Moment.s propice.s	Début d'année, évaluations	Conflits	Conflits Épisode traumatique
	Marqueurs Enseignant connaît ses élèves	Larmes, tout rouge, se cacher, distance	Pleurer, jeter des objets, se cacher la tête, jurer, gestes	Communication non-verbale Enfants non tactiles
	Gérer	Discuter dehors	Parler aux parents (avec l'accord de l'élève) Discuter dehors	Pousser les élèves au dialogue
Formation, les ressources, le	Impacts sur les apprentissages	Motivation	Régulation des émotions	Déposer l'émotion pour entrer dans les apprentissages

PER et les apprentissages			Patience qui augmente Relativiser	
	PER	Non Institutionnalisation générale pour les CT / FG	Pas nommé	Non
	Formation	Conseil de classe	Développement perso, théâtre, stage	Ne se sentait pas concernée Manque d'outils pratiques
	Apport supplémentaire et/ ou souhaitée	Pas une priorité Déclic en devenant maman Formation continue sur les « Octofun » Matériel	Outils pour gérer toutes les émotions (à soi, stagiaires, élèves) en formation continue	Cohésion de classe
	Biais de renseignement	Formation continue sur les « Octofun » --> outils et idées	-	Médiation Recherches / lectures persos Collaboration interprofessionnelle Direction
	Ressources		« Friportail » (grille d'auto-évaluation)	Médiatrice, travailleur social, direction,
Vision des deux cycles	Différences	Cycle 1 fait plus Matériel différent	-	Rituel au cycle 1 Les enseignant.e.s du cycle 2 ne s'autorisent pas à prendre le temps ou estiment que les élèves sont assez grands Manque d'outils au cycle 2 Pas forcément le temps de faire des recherches à ce sujet
	Similitudes	-	Émotions présentes à tout âge	Gestion de conflit
Continuité	-	Axé sur les CT / FG Prendre le temps Intégrer / considérer comme un apprentissage ayant la même valeur que les branches disciplinaires	Relation école-famille (soutien des parents) Entretien individuel avec les enfants Prendre le temps Co-teaching Partenariat interprofessionnel (médiateur, psy scolaire)	Mettre en avant les CT / FG --> pour marquer l'importance des émotions et pour la suite de leur parcours pro Intégrer de manière concrète et formelle au PER Relation école - famille Soutien dans l'établissement --> uniformiser les méthodes dans l'établissement S'octroyer du temps Mise en place d'outils (ex.

				Partenariat interprofessionnel) Discussion au MEAM ou journée pédagogique sur les émotions
--	--	--	--	---

## Annexe 11 - Tableau comparatif du cycle 1 et cycle 2

Catégories	Sous-catégories	Cycle 1	Cycle 2
Les pratiques enseignantes et les motivations	Pratiques enseignantes utilisées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Littératures</li> <li>- Rituels</li> <li>- Jeux</li> <li>- Spontanéité</li> <li>- « Bocaux »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Pochettes de la fierté »</li> <li>- « Message clair »</li> <li>- Recours au travailleur social</li> <li>- Littératures</li> </ul>
	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bien-être</li> <li>- Cadre bienveillant</li> <li>- Dynamique de classe</li> <li>- Amitiés entre élèves</li> <li>- Prise en compte globale de l'élève</li> <li>- Faciliter l'entrée dans les apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la confiance en soi</li> <li>- Faciliter l'entrée dans les apprentissages</li> <li>- Gérer les situations complexes</li> </ul>
Les impacts de l'intégration des émotions en classe	Impacts positifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalisation</li> <li>- Compréhension (environnement, autrui et soi)</li> <li>- Prise de décisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation intrinsèque</li> <li>- Régulation des émotions</li> <li>- Expression sincère du ressenti</li> <li>- Verbalisation</li> <li>- Dédramatiser les conflits</li> <li>- Émettre un message clair</li> </ul>
	Impacts négatifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sollicitude de l'enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun mentionné</li> </ul>
Les émotions en classe vues par les enseignantes	Moment.s propice.s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflits</li> <li>- Situation personnelle</li> <li>- Jeux</li> <li>- Gym</li> <li>- Récré</li> <li>- Chaque instant</li> <li>- Nouveaux apprentissages</li> <li>- Nouveauté</li> <li>- Littératures</li> <li>- Plénum</li> <li>- Travaux de groupe</li> <li>- Déplacements</li> <li>- Interaction entre élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de l'année scolaire</li> <li>- Évaluations</li> <li>- Contact individuel avec l'élève</li> <li>- Moment d'intense émotion</li> <li>- Événement traumatisant/choquant</li> </ul>
	Indices	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Larmes</li> <li>- Isolation</li> <li>- Piques entre élèves</li> <li>- Bouder</li> <li>- Se mettre en retrait</li> <li>- Regard vide</li> <li>- Ne pas écouter</li> <li>- Traits tirés</li> <li>- Tendus</li> <li>- Poings serrés</li> <li>- Yeux vitreux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Larmes</li> <li>- Rougeurs (colère)</li> <li>- Impassibilité</li> <li>- Se cacher la tête</li> <li>- Jurer</li> <li>- Lancer quelque chose</li> <li>- Déchirer une feuille</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agitation</li> <li>- Volume sonore</li> <li>- Se renfermer</li> <li>- Gestes brusques</li> <li>- Verbalisation</li> <li>- Pleurs</li> <li>- Changement de dynamique</li> </ul>	
	Gestion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussions</li> <li>- Méthodologie</li> <li>- Temps de réflexion</li> <li>- Collègues</li> <li>- Être à l'écoute</li> <li>- Travailler sur l'émotion</li> <li>- Sortir de la classe</li> <li>- Jeux</li> <li>- Contacts physiques</li> <li>- "Caisse du calme"</li> <li>- Se fâcher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion</li> <li>- Sortir de la classe</li> <li>- Médiation scolaire</li> </ul>
Les formations, les ressources, le PER	PER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CT</li> <li>- FG : prise en compte plus poussée du fait des objectifs du cycle 1, CT FG peuvent être des objectifs primaires contrairement au cycle 2</li> <li>- Interdisciplinarité</li> <li>- Vocabulaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interdisciplinarité</li> <li>- Vocabulaire</li> </ul>
	Formation initiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'apport sur les émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseil de classe</li> <li>- Cours de développement personnel</li> <li>- Théâtre</li> <li>- Psychologie du développement</li> </ul>
	Apport supplémentaire et/ou souhaitée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation continue</li> <li>- Travail sur soi</li> <li>- 1-2 années de co-enseignement obligatoire après la HEP</li> <li>- Théorie de base sur les émotions, les besoins et la santé des enfants dans la formation initiale</li> <li>- Mise en valeur de l'importance des émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation continue</li> <li>- Médiation</li> </ul>
	Biais de renseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Littératures</li> <li>- Collègues</li> <li>- Formations personnelles</li> <li>- Formations continues</li> <li>- Conférence audio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation continue</li> <li>- Collègue</li> <li>- Duo pédagogique</li> <li>- Lectures personnelles</li> </ul>
	Ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Caisse du calme »</li> <li>- Cap sur la confiance</li> <li>- Travail sur soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignant.e.s spécialisé.e.s</li> <li>- Direction</li> <li>- Mesures SED</li> </ul>
Les perceptions des enseignantes quant aux deux cycles	Différences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraintes temporelles</li> <li>- Planning</li> <li>- Travail indirect au cycle 2</li> <li>- Pression du PER</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cycle 1 = émotion + en avant et + de matériel</li> <li>- Rituels</li> <li>- Cycle 2 = pas de prise de temps et manque d'outils</li> <li>- Manque de temps</li> </ul>
	Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler les bases</li> <li>- Vivre des situations complexes</li> <li>- Suite (cycle 1 = apprendre à identifier l'émotion et le besoin,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence des émotions à tout âge</li> <li>- Gestion des conflits</li> </ul>

		cycle 2 = apprendre à répondre par soi-même à ses besoins) - Gestion de conflits	
La continuité de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet d'établissement</li> <li>- Substitution d'apprentissages disciplinaires en faveur des émotions</li> <li>- Langage commun dans l'établissement</li> <li>- « En route vers le pacifique » pour le cycle 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CT FG plus axées dans la formation générale</li> <li>- Co-teaching</li> <li>- Lien école-famille</li> <li>- Soutien des parents</li> <li>- Unité dans la gestion dans tout l'établissement scolaire</li> </ul>