

An illustration on a vibrant green background featuring three figures in mid-air, jumping joyfully. At the top, a woman with dark hair, wearing a white long-sleeved shirt and dark shorts, has her arms raised and a large white starburst graphic above her head. Below her, a man in a white t-shirt with a crest and dark shorts is also jumping with his arms outstretched. At the bottom right, a young child with curly hair, wearing a white t-shirt and shorts, is jumping with one arm raised. The background is decorated with several white, stylized cloud shapes of varying sizes. The title text is overlaid on the illustration in a large, bold, black sans-serif font.

GESTION DE CLASSE & EMOTIONS

MÉMOIRE UNIVERSITAIRE - 2021

Illustration (2025)

ELISABETH GODEAU

Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation.

Mention Premier Degré



Elisabeth Godeau

***Mémoire de Master 2 "Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation
et de la Formation" (MEEF)***

Mention : premier degré

*Sous la direction d'Eleni VALMA - Enseignante chercheuse à l'IFP – Maitresse de conférences
2021-2022*

CHARTRE DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée Elisabeth Godeau étudiante à l'IFP de Lille en Master 2, certifie que le texte présenté comme mémoire de master (validé officiellement dans le cadre d'un diplôme d'État) est strictement le fruit de mon travail personnel.

Tout emprunt à un auteur (ouvrage, article, cours, dossier, mémoire, document iconographique, sources internet incluses) doit être cité. Toute citation doit être formellement notée comme telle, tout crédit (photo, illustration diverse) doit également figurer sur le document remis. **Tout manquement à cette charte entraînera la non prise en compte du mémoire.**

Fait à : Lille (France)

le : mardi 30 novembre 2021

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elisabeth Godeau', written in a cursive style. The signature is positioned below the 'Signature :' label.

Gestion de classe et émotions

Comment la prise en compte des émotions dans la gestion de classe peut-elle contribuer à améliorer le bien-être des différents acteurs dans la classe en cycle 3 ?

Remerciements :

A tous les professionnels qui m'ont accompagné dans mon travail :

- Mme. DELFORGE – *Coordinatrice de master / Enseignante à l'IFP,*
- Mme. HINGRAND – *Professeure des écoles / Tutrice de stage,*
- Mme. VALMA - *Enseignante chercheuse à l'IFP – Maitresse de conférences,*

Merci pour tous leurs conseils et les échanges constructifs que nous avons pu partager.

À mes élèves de CM1/CM2 qui ont su se montrer attentif à la mise en place de mon travail en classe.

Introduction - 2025



Quelle place pour le designer dans le milieu scolaire ?

C'est la question qui a guidé mes trois années d'études en design process à la Haute École des Arts du Rhin. J'y ai mené des recherches autour de la conception d'outils pédagogiques destinés aux enfants : livres-objets de jeunesse, mobilier de classe, supports de lecture ou encore jeux éducatifs favorisant l'apprentissage et le développement des émotions.

Très vite, **j'ai ressenti les limites de ma posture uniquement en tant que designer : je créais pour l'école sans véritablement en saisir les enjeux internes**, les contraintes du terrain et les besoins réels de ses acteurs. Pour comprendre de l'intérieur le quotidien d'une classe et ses dynamiques humaines, j'ai donc choisi de poursuivre un Master MEEF (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) dans le 1er degré pour devenir professeure des écoles.

Ce mémoire s'inscrit ainsi dans une période de découverte où s'est articulé ma double formation, en design et en éducation. Cette combinaison a transformé ma vision du rôle du designer à l'école, notamment dans son impact sur le développement de l'enfant, sur l'expérience de l'élève et sur les pratiques enseignantes.

Depuis, j'ai approfondi ce travail dans ma pratique professionnelle actuelle. Après quatre années d'enseignement en classes de différents niveaux, dans des contextes variés (public, privé, hors contrat), je suis aujourd'hui designer pédagogique et créatrice d'outils éducatifs pour la petite enfance. J'anime également des ateliers sur les émotions, la régulation des conflits (message clair, CNV) et la co-construction d'outils tels que la roue des émotions. Mon engagement vise à accompagner adultes et enfants vers une autorité plus juste et non punitive, fondée sur la confiance, la compréhension et l'expression authentique des émotions.

Les outils présentés dans la partie méthodologique de ce mémoire constituent ainsi les premières étapes d'un travail qui s'est depuis enrichi au fil de mes expériences. La gestion de classe, comme **l'accompagnement éducatif au sens large, repose sur un système complexe qu'il faut penser, nourrir, outiller et transmettre.**

Sommaire

SOMMAIRE	1
RESUME	4
INTRODUCTION	5
I. CADRE THEORIQUE	9
I.1. POURQUOI PARLER D'AUTORITE ?.....	9
<i>I.1.1. Définir l'autorité</i>	9
<i>I.1.2. Les différentes conceptions de l'autorité (Bruno Robbes)</i>	10
a. L'autorité naturelle	10
b. L'autorité statutaire	11
c. L'autorité évacuée	11
d. L'autorité éducative.....	11
I.2. QU'EST-CE QUE LA GESTION DE CLASSE ?	13
<i>I.2.1. Gestion de classe</i>	13
a. L'importance de la compétence de gestion de classe.....	14
b. Centré sur la personne	15
c. La gestion de classe selon Freinet	16
<i>I.2.2. Sanctionner ou punir à l'école</i>	17
a. Différencier sanction et punition	17
b. L'évolution des pratiques.....	18
c. La sanction éducative	19
I.3. POURQUOI PARLE-T-ON DU BIEN-ETRE A L'ECOLE ?	20
<i>I.3.1. Se sentir « bien »</i>	20

a. L'importance du bien-être à l'école	20
b. Les besoins	21
<i>I.3.2. La place des émotions.....</i>	<i>23</i>
a. Les différentes émotions.....	23
b. La fonction des émotions.....	24
c. Le cerveau émotionnel.....	26
d. L'intelligence émotionnelle.....	26
<i>I.3.3. Communiquer ses émotions</i>	<i>27</i>
a. Les compétences émotionnelles.....	27
b. La communication non violente	28
c. L'empathie.....	29
d. Le lien entre gestion de classe et émotions.....	30
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE	32
PROBLEMATIQUE.....	32
HYPOTHESE.....	32
II. REMEDIATIONS	34
II.1. CONTEXTE DE CLASSE	34
<i>II.1.1. Durée et déroulement de l'expérience</i>	<i>35</i>
<i>II.1.2. Questionnaires : anonymat et procédure.....</i>	<i>36</i>
<i>II.1.3. Limites statistiques et biais méthodologiques</i>	<i>36</i>
a. Biais de désirabilité sociale.....	36
b. Biais de temporalité.....	37
c. Biais d'observation	37
d. Biais d'intervention (effet Hawthorne).....	37
e. Absence d'évaluation longitudinale	37
II.2. REMEDIATIONS MISES EN PLACE	38

<i>II.2.1. Une séquence dédiée aux émotions (EMC)</i>	39
<i>II.2.2. La boîte de félicitations</i>	39
<i>II.2.3. Outils de gestion du calme</i>	39
<i>II.2.4. Analyse des effets des remédiations</i>	40
a. Diminution des interactions difficiles.....	40
b. Évolution du ressenti des élèves.....	40
<i>II.2.5. Effets des outils mis en place</i>	40
a. Outils centrés sur l'enseignante	41
b. Outils centrés sur les élèves	41
c. Relation élèves → enseignante.....	41
<i>II.2.5. Confirmation des enseignants interrogés</i>	41
a. Difficultés fréquemment citées :	42
b. Citations représentatives :	42
c. Perception du rôle des émotions par les enseignants	42
<i>II.2.6. Limites du questionnaire enseignants</i>	43
<i>II.2.7. Ce que ces résultats permettent... et ne permettent pas</i>	43
<i>II.2.8. La formation des enseignants : un besoin identifié</i>	43
CONCLUSION	44
BIBLIOGRAPHIE	48

Résumé

Mots clés : émotion, gestion de classe, autorité, bien-être, communication.

Les professeurs des écoles en début de carrière, cherchent à instaurer une gestion de classe à la fois claire, souple et juste, tout en apprenant à exprimer leurs émotions et à accueillir celles de leurs élèves. Cette communication, essentielle au quotidien (gestion des conflits, règles de vie...), façonne progressivement le climat de classe. Dans ce contexte, travailler les compétences émotionnelles — chez les élèves comme chez les enseignants — ainsi que la place de « l'autorité » à l'école, pourrait-il contribuer à leur bien-être ?

Ce mémoire propose une première réflexion sur cette question à partir d'une revue de littérature et d'une analyse de données menée sur quelques semaines, qui met cependant en lumière des ressentis qui s'inscrivent sur l'ensemble de l'année scolaire.

Il offre un regard sur la mise en œuvre de supports et outils facilitant la découverte et la compréhension des émotions en classe.

Introduction



En début de carrière, de nombreux professeurs des écoles expriment une même préoccupation : comment gérer une classe avec justesse, sans rigidité excessive, tout en conservant un cadre clair et sécurisant ? Entre sanctions, punitions, règles de vie, autorité, gestion des conflits et émotions vécues au quotidien, les mots que nous utilisons semblent aller de soi... mais que recouvrent-ils réellement ? Sont-ils bien compris ? Ont-ils le même sens pour chacun ? Et surtout : comment influencent-ils le bien-être émotionnel des élèves, des enseignants, mais aussi des parents qui sont partie prenante de l'éducation scolaire ?

Ces interrogations ont émergé à partir de deux expériences contrastées. Lors de ma première année de Master MEEF, j'ai réalisé un stage filé dans une classe CE2 et CM1 dans une école primaire et maternelle située à Lille. Dans la classe voisine, une enseignante de CM1 isolait régulièrement un élève jugé « perturbateur », le maintenant seul, parfois jusqu'à la pause méridienne, avec des exercices à réaliser sans accompagnement. Quel était l'objectif de cette action et quel en était le sens ? Jugé « idiot » ou « trop immature », cet élève tentait de bloquer la porte avec une chaise par peur de voir entrer l'adulte. Cette pratique, présentée comme une sanction, a entraîné un sentiment d'humiliation, une perte de motivation et une rupture de confiance avec l'enseignante, mais aussi avec ses parents à qui il disait « avoir peur à l'école ».

À l'inverse, lors d'un stage en responsabilité dans une école primaire et maternelle située à Loos, j'ai travaillé au sein d'une petite structure de 6 classes, centrée sur l'accueil, le respect mutuel et l'écoute. J'y ai enseigné auprès de 21 élèves (5 CM1 et 16 CM2), accompagnée par une tutrice expérimentée depuis 30 ans dans l'établissement. Dans ce contexte, l'autorité se construisait autour d'un dialogue constant avec les élèves et les parents, où la règle était expliquée, comprise et rattachée à une intention éducative. Cette cohérence entre adultes et enfant créait un cadre émotionnel stable : l'enfant savait ce qui était attendu, sentait qu'il pouvait se tromper sans être humilié, et les familles percevaient l'école comme un espace sûr.

Cependant, même au sein de ce contexte favorable, plusieurs enseignantes, notamment en cycle 3, exprimaient leurs inquiétudes : « Suis-je trop sévère ? Pas assez ? Comment sanctionner sans punir ? Comment maintenir l'autorité sans abîmer la relation ? ».

Ces interrogations traversent la majorité des enseignants débutants, souvent inquiets d'apparaître inexpérimentés, voire incompetents, si la classe « ne tient pas ». Comme le souligne A. Barrère (2003), « le désordre est le principal objet synthétique de la réputation des enseignants ». La peur de « ne pas savoir gérer une classe » devient alors aussi un enjeu émotionnel : peur de l'échec, perte de confiance, sentiment d'illégitimité. Elle influence les relations avec les élèves, mais aussi avec les familles, car l'autorité perçue de l'enseignant devient alors une question de crédibilité.

L'auteur Jean Houssaye (2012) met en évidence la difficulté et la sensibilité de ce sujet en écrivant :

« La gestion du quotidien est moins simple qu'il n'y paraît et que vouloir distinguer autorité, discipline et sanction est souvent délicat au regard des pratiques [...] Si, plus simplement, vous constatez que l'autorité au quotidien, en tant que pouvoir d'obtenir l'obéissance, que pouvoir d'imposer et de s'imposer en imposant, consiste à amener quelqu'un ou un groupe à faire ce que l'on a décidé, au besoin à l'insu de son plein gré, au besoin en utilisant des moyens de pression, vous ne pouvez du même coup que poser par là-même que, définitions mises à part, l'autorité non seulement fait des problèmes mais que c'est elle qui risque de faire problème. »

Cette citation met en lumière une distinction fondamentale : la sanction éducative vise à faire grandir l'élève, à l'accompagner dans la compréhension des règles et de son propre comportement, tandis que la punition s'impose, contraint, et peut violenter émotionnellement. C'est donc autant une question de pédagogie qu'une question d'éthique, de communication et d'équilibre relationnel entre enfants, professionnel-les et parents.

Face à ces constats, ce mémoire a pour objectif de définir clairement les notions centrales de la gestion de classe, afin de comprendre leur rôle dans la construction d'une communication non violente, respectueuse du développement émotionnel des élèves et du climat scolaire. Les recherches récentes, notamment en neurosciences et en psychologie de l'éducation, soulignent l'importance de l'écoute, de la régulation émotionnelle et de la sanction éducative. Mais ces outils sont-ils compris ? Suffisants ? Accessibles aux enseignants ? Et comment s'inscrivent-ils dans la relation école–famille ?

Ainsi, ce travail s'articule autour d'une question centrale : **Comment les enseignants peuvent-ils construire une autorité juste, bienveillante et respectueuse du développement émotionnel, afin de favoriser le bien-être et les apprentissages, dans un cadre cohérent partagé entre eux, enfants et parents ?**

Pour y répondre, ce mémoire s'appuie sur :

- une clarification théorique des notions-clés liées à l'autorité, aux émotions et à la communication éducative ;
- une analyse de pratiques observées durant plusieurs semaines ;
- des ressentis d'enseignants qui s'inscrivent dans le temps long de l'année.

Pour ce mémoire, les termes « enseignant » et « professeur des écoles » seront employés dans ce mémoire pour désigner tous les genres exerçant cette fonction.

I. Cadre théorique

I.1. Pourquoi parler d'autorité ?

Selon Alain Champeix (2009), les réactions parfois hostiles des enseignants débutants à « la vraie vie » du terrain s'expliquent en partie par une vision incomplète du métier. Le concours de professeur des écoles, centré principalement sur l'acquisition de connaissances disciplinaires, prépare peu aux réalités de la gestion de classe et de l'autorité éducative. Cet écart conduit certains à se sentir « mal préparés », d'autres à estimer que les élèves seraient aujourd'hui « insuffisamment éduqués », ou, plus problématique encore, à se juger eux-mêmes « indignes de la fonction enseignante ».

Ces incertitudes interrogent la place réelle de l'autorité dans une profession où la relation éducative joue un rôle central. L'enjeu n'est donc pas simplement : **“Comment me faire respecter ?”**, mais plutôt **“Comment instaurer un cadre permettant d'apprendre et de faire apprendre ?”** Cette perspective rapproche l'autorité de la mission fondamentale de l'école : permettre à l'élève de construire du sens, de comprendre les règles, et d'accéder progressivement à l'autonomie.

I.1.1. Définir l'autorité

« L'autorité, au sens d'auctoritas, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la force ou à la contrainte. Elle recommande plus qu'elle ne commande. » (Prairat, 2009, p. 82).

Cette définition s'accorde avec l'idée d'une autorité éducative centrée non sur l'obéissance immédiate, mais sur la compréhension du cadre, ce qui rejoint les approches pédagogiques qui considèrent l'élève comme acteur de son apprentissage. Pour mieux situer cette notion, Bertrand et Guillemet (1989) distinguent quatre concepts interreliés : **l'influence, le contrôle, le pouvoir et**

l'autorité, distinctions complexes dans les pratiques quotidiennes, comme le souligne Jean Houssaye :

« L'influence (transaction interpersonnelle produisant des effets psychologiques et comportementaux), le contrôle (tentative d'influence couronnée de succès), le pouvoir (potentiel d'influence appuyé par des moyens d'obtenir l'obéissance) et l'autorité (pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure). »

Ces distinctions invitent à considérer l'autorité comme un processus éducatif, visant moins à contraindre qu'à **rendre possible l'accès à l'autonomie**. Spencer (1861) annonçait déjà que l'autorité fondée sur la contrainte tendrait à s'estomper au profit d'une éducation favorisant la liberté et la diversité, permettant de ne plus « mettre dans des cases ». L'autorité n'a donc pas vocation à se rigidifier, mais à **devenir accompagnatrice du développement de l'enfant**.

1.1.2. Les différentes conceptions de l'autorité (Bruno Robbes)

Les enseignants se demandent : « Comment me faire respecter ? Comment m'imposer ? Quel est le "truc" ? » Ces questions renvoient souvent à une vision de l'autorité comme pouvoir ou maîtrise, alors que son efficacité dépend aussi de la façon dont l'élève comprend ce cadre et y trouve du sens. Une séance mal conçue, mal expliquée ou insuffisamment dirigée favorise d'ailleurs l'agitation, car l'élève ne perçoit plus ce qu'il fait, ni pourquoi il le fait. L'autorité rejoint donc la pédagogie : si l'élève ne comprend pas, il résiste, interroge ou se désengage.

Dans L'autorité éducative dans la classe (2010), Bruno Robbes distingue plusieurs formes d'autorité :

a. L'autorité naturelle

Basée sur un charisme spontané, elle peut fasciner les enseignants qui s'inquiètent de ne pas posséder ce « don ». Mais cette autorité, proche d'un « talent », peut être fragile si elle n'est pas soutenue par des pratiques cohérentes. Elle ne garantit ni l'apprentissage, ni la sécurité affective des élèves.

b. L'autorité statutaire

Fondée sur la fonction de l'enseignant, elle repose sur l'obligation de respect. Elle peut être nécessaire, mais insuffisante dans un contexte scolaire où les élèves cherchent à comprendre le sens des règles plutôt qu'à obéir aveuglément. L'autorité statutaire peut imposer, mais pas toujours faire comprendre.

c. L'autorité évacuée

Cette posture refuse l'autorité par peur de l'autoritarisme. Elle peut conduire à éviter les conflits, déléguer les sanctions, ou penser que « l'éducation revient aux parents ». Ce refus prive l'élève d'un cadre construit, et le laisse parfois face à une liberté sans repères, incapable d'apprendre à coopérer et à se responsabiliser.

d. L'autorité éducative

Centrée sur la compréhension, la justice, la répétition de règles explicites et partagées, elle favorise l'engagement de l'élève. Prairat la nomme « autorité de référence ». Elle s'appuie sur l'équilibre entre les responsabilités de l'enseignant (garant du cadre) et celles de l'élève (acteur de l'apprentissage). Cette autorité « négociée » permet à l'élève d'expérimenter son autonomie **dans un cadre stable**, ce qui rejoint les pédagogies qui placent l'enfant au cœur du processus d'apprentissage pour qu'il puisse construire du sens.

Ainsi, il ne s'agit pas seulement "d'avoir de l'autorité", mais de faire autorité en construisant un cadre partagé, compris, et reconnu comme juste, permettant à l'enfant d'apprendre à se gouverner progressivement. La discipline devient alors un ensemble de règles que l'on s'impose parce qu'on en comprend la raison.

Ce choix d'une autorité éducative, fondée sur la compréhension et l'autonomie, s'inscrit dans une continuité historique de la pédagogie scolaire. Plusieurs penseurs de l'éducation ont montré que la contrainte ne suffit pas à faire apprendre, et que l'élève grandit davantage lorsqu'il est placé au cœur du sens de l'acte éducatif.

Célestin Freinet défendait déjà une école dans laquelle l'élève apprend par l'activité, non par la soumission :

« On ne développe pas un esprit en l'assujettissant : on l'étouffe. » (Freinet, Les invariants pédagogiques, 1964)

Maria Montessori, quant à elle, insistait sur une autorité fondée sur la confiance, permettant à l'enfant d'accéder à l'autodiscipline :

« La discipline doit venir de l'intérieur de l'enfant, non lui être imposée. » (Montessori, L'enfant, 1936)

Philippe Meirieu propose une autorité qui ouvre un espace éducatif, guidant l'élève pour l'aider à se construire comme sujet :

« Autoriser, c'est ouvrir un espace dans lequel l'autre peut advenir comme sujet. » (Meirieu, Pédagogie : Le devoir de résister, 2002)

Ces apports convergent vers une même idée : l'autorité ne vise pas l'obéissance immédiate, mais la construction de sujets capables de se gouverner eux-mêmes. L'enjeu n'est donc pas la contrainte, mais l'apprentissage progressif de l'autonomie au sein d'un cadre stable, explicite et partagé.

Cette construction progressive de l'autorité s'inscrit également dans les évolutions contemporaines de l'école, où l'objectif n'est plus seulement de « faire tenir la classe », mais de créer les conditions d'un engagement réel de l'élève. Comme le rappelle Éric Debarbieux, « le climat scolaire ne dépend pas de la sévérité des règles, mais de la qualité des relations qui les portent » (2013). L'autorité éducative repose ainsi sur la lisibilité du cadre, mais aussi sur la manière dont l'enseignant le fait vivre au quotidien.

Dans ce même esprit, les travaux de Sylvain Connac montrent que l'autorité peut s'exercer à travers la responsabilité et la coopération, dès lors que celles-ci s'inscrivent dans un cadre structuré : « On ne coopère pas contre les règles, mais grâce à elles » (Connac, 2016). La participation des élèves aux tâches de la classe, aux responsabilités ou aux règles ne relève donc pas d'un renoncement à l'autorité, mais d'une façon d'y associer activement l'enfant, afin qu'il en comprenne le sens.

Enfin, Eirick Prairat (2013) rappelle que l'autorité éducative ne peut se passer de la sanction : elle en constitue même une dimension essentielle, car elle donne à la règle son caractère effectif. Toutefois, la sanction n'a de sens que si elle demeure cohérente, expliquée, juste et orientée vers la réparation ou la compréhension : « sanctionner, ce n'est pas punir ; c'est rendre la règle intelligible ». L'enjeu n'est donc pas de contrôler, mais d'éduquer.

Ces apports permettent de considérer l'autorité comme un ensemble de pratiques visant à favoriser la sécurité, la compréhension et l'émancipation de l'élève, et non comme une contrainte imposée de l'extérieur.

I.2. Qu'est-ce que la gestion de classe ?

I.2.1. Gestion de classe

Dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (n°2 du 13 janvier 2011), une formation d'au moins trois jours était consacrée à la tenue de classe pendant l'année de stage en France en 2010 et 2011. Cette formation imposée par l'Éducation Nationale préparait à « la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme clair ». Ce document distingue trois niveaux : la gestion de classe, la gestion dans la classe et la gestion du milieu scolaire.

- **La gestion de classe** : instaurer, maintenir ou restaurer des conditions propices à l'apprentissage en utilisant l'ensemble des pratiques éducatives afin d'encourager l'autonomie et l'autocontrôle des élèves.
- **La gestion dans la classe** : édicter des règles, mettre en place des interventions pour les faire respecter, élaborer avec les élèves et l'équipe éducative un code de vie.
- **La gestion du milieu scolaire** : définir une politique d'école claire, créer une solidarité dans l'équipe éducative, organiser des actions collectives, impliquer les élèves dans ce cadre, et développer l'entraide (tutorat, mentorat).

Ces trois dimensions montrent que la gestion de classe ne se résume pas à « tenir la classe », mais qu'elle constitue un cadre collectif à visée éducative, structurant autant le travail des élèves que la vie relationnelle qui s'y joue. Pourquoi a-t-on enlevé ces trois jours de la formation initiale des professeurs des écoles ?

a. L'importance de la compétence de gestion de classe

« Gérer une classe » ne fait pourtant pas partie des 14 compétences officielles du professeur des écoles. Il s'agit pourtant d'une compétence indispensable, notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner des élèves ayant des difficultés scolaires ou exprimant des comportements particulièrement perturbateurs.

Selon Nault et Fijalkow, dans *La gestion de classe : d'hier à demain* :

« Il n'est donc pas étonnant de voir, dans plusieurs synthèses de ce numéro thématique, la gestion de la classe citée comme une des premières difficultés qu'éprouvent les enseignants. »

Chouinard établit un lien direct entre les représentations erronées que les enseignants peuvent se faire et les difficultés rencontrées en classe. Leveillé et Dufour montrent que ces difficultés peuvent provoquer insatisfaction, stress au travail, voire abandon de la profession. Ces constats corroborent ceux de Nault (1993) recueillis à partir de témoignages d'enseignants.

Au Québec, cette réalité a conduit à instaurer une formation obligatoire en gestion de classe dans les universités. En France, malgré l'importance de cette compétence, elle n'apparaît pas comme un apprentissage explicite dans la formation professionnelle, alors même qu'elle concerne **tous les enseignants, quels que soient leur expérience et leur parcours**. Leveillé et Dufour soulignent que ces difficultés peuvent toucher aussi bien des enseignants nouvellement en poste que des enseignants ayant plus de dix ans d'expérience.

Les recherches montrent en effet qu'après six ans, seuls 8 % des enseignants considèrent encore que « maîtriser le groupe-classe » est l'objectif le plus difficile, contre 26 % en début de carrière. Il existe donc une amélioration, mais la majeure partie des difficultés persiste, ce qui confirme que la gestion

de classe **ne découle pas automatiquement de l'expérience** : elle nécessite une formation, un accompagnement et une construction consciente de l'autorité professionnelle.

Cette compétence est également dite « **situationnelle** », c'est-à-dire dépendante du contexte socioculturel. Un enseignant qui pense maîtriser la gestion de classe dans un quartier favorisé peut devoir repenser totalement son organisation dans un quartier populaire, ou auprès d'élèves issus d'une autre culture. Ainsi, la gestion de classe ne se résume pas à des techniques, mais à une adaptation sociale et éducative.

En considérant la classe comme une forme d'organisation sociale historiquement et culturellement située, on peut supposer qu'il existe une continuité entre la façon dont les adultes vivent, travaillent, communiquent, et la manière dont ils souhaitent que leurs enfants apprennent à vivre, travailler et communiquer à l'école. Les recherches à ce sujet restent à approfondir, mais elles révèlent que la gestion de classe engage l'école, la société, les familles et la culture éducative.

b. Centré sur la personne

Le modèle traditionnel nord-américain de gestion de classe place l'enseignant comme dirigeant d'une classe exécutante. La pédagogie centrée sur la personne, issue de Carl Rogers, propose au contraire un changement de posture. Rogers affirme :

« L'individu a en lui de vastes ressources qui lui permettent de se comprendre lui-même, de modifier la représentation qu'il a de lui-même et partant, ses attitudes et le comportement qu'il se dicte à lui-même. »

Ainsi, la gestion de classe ne vise pas une obéissance imposée, mais la capacité progressive de l'élève à s'autodiscipliner. Cette autodiscipline est définie comme :

« La connaissance de soi et la capacité de déterminer les actions adéquates pour grandir et se développer, sans le contrôle de quelqu'un. »

Dans ce modèle, l'autorité de l'enseignant reste présente, mais elle se partage à travers la participation, la construction des règles, les responsabilités et l'écoute. La classe devient un lieu où

l'on apprend à coopérer et non simplement à obéir. Les récompenses y sont intrinsèques (liées à la réussite, au sens, à l'effort) plutôt qu'extrinsèques (points, classements, sanctions).

Selon Rogers et Freiberg (2004), l'application de ce modèle auprès d'élèves issus de milieux défavorisés engendre quatre effets prosociaux :

- **Sécurité affective** : sentiment d'être respecté et reconnu.
- **Lien avec l'école** : sentiment d'appartenance à un groupe.
- **Climat bienveillant** : enseignants perçus comme aidants, encourageants et à l'écoute des idées des élèves.
- **Autodiscipline** : sentiment réel de choix, d'exercice de responsabilités, d'une liberté non subie.

Ce modèle montre que l'autorité peut être fondée sur l'écoute, la coopération et le développement socio-émotionnel, sans pour autant renoncer au cadre.

c. La gestion de classe selon Freinet

En Europe, plusieurs pédagogues se sont intéressés à la discipline scolaire. Pour Freinet, la discipline est indissociable de l'organisation matérielle et temporelle de la classe. Elle n'est pas imposée de l'extérieur, mais émerge d'une structure d'activités cohérente : l'élève devient actif, responsable, engagé parce que l'organisation même de la classe le rend acteur.

Freinet propose une organisation en huit ateliers : quatre tournés vers des tâches techniques (couture, cuisine, bricolage...) et quatre vers les savoirs scolaires (mathématiques, français, géographie...). Il conçoit le plan de classe comme un « architecte de l'école », créant des espaces qui permettent l'autonomie, la circulation, l'entraide et la responsabilité.

Bien que datant des années 1960, ce modèle conserve toute son actualité, car il met en évidence que **la discipline naît de l'organisation du travail et de l'implication réelle des élèves**, et non de la contrainte seule. Si elle reste peu appliquée aujourd'hui, elle constitue une référence solide pour penser une gestion de classe basée sur la structure, l'activité et la participation.

Ces modèles montrent que la gestion de classe dépasse la question du contrôle pour devenir un cadre éducatif permettant d'apprendre, d'expérimenter, de coopérer et de développer la capacité à se gouverner soi-même. Pour comprendre comment ce cadre s'exerce concrètement, il est maintenant nécessaire d'examiner **la sanction, la punition et la réparation**, au cœur de l'autorité éducative.

I.2.2. Sanctionner ou punir à l'école

a. Différencier sanction et punition

Avant d'opposer sanction et punition, il est nécessaire de définir les termes.

Le terme punition vient du latin *punitio*, dérivé de *punire*, qui signifie « châtier », « infliger une peine », en lien avec *poena* (la peine). Historiquement, la punition s'inscrit donc dans une logique de rétribution : faire souffrir pour compenser l'erreur, « faire payer » l'acte commis. Elle constitue une peine imposée, souvent associée à la faute morale ou au manquement à la règle, appliquée pour obtenir l'obéissance ou réprimer un comportement jugé inacceptable.

Ainsi, la punition se caractérise par :

- une peine infligée au fautif,
- une finalité négative parfois liée à la souffrance, l'humiliation ou l'exclusion,
- un objectif principalement répressif, visant à interrompre le comportement par la crainte.

Robert Lafon l'évoque comme un acte dissocié du sens éducatif lorsqu'il est perçu seulement comme une « peine », opposée à la logique de conséquence. Prairat (2013) confirme que la punition se distingue fondamentalement de la sanction éducative lorsqu'elle ne permet ni compréhension, ni réparation, ni transformation du comportement.

On sait qu'à l'origine, le mot « sanctionner » vient du latin *sancire* et signifie « rendre sacré », « rendre inviolable par un acte religieux ». L'étymologie renvoie au sacré, au *sacrement*, au *serment*, à la *sanctification*, comme si établir une loi par la sanction la rendait irréversible.

Contrairement à la punition, la sanction, telle que pensée aujourd'hui, se rapproche davantage d'une conséquence éducative, logique et non arbitraire, inscrite dans l'acte et visant à rétablir le lien social, à responsabiliser l'élève plutôt qu'à le faire souffrir. Prairat (2013) explique que la sanction éducative ne cherche pas la soumission mais la compréhension, la réparation et donc l'accès progressif à la loi.

Cette distinction rejoint les valeurs contemporaines de l'éducation humaniste et de la « discipline positive » : l'élève n'apprend ni la règle ni la responsabilité par l'humiliation, mais par la réparation et la compréhension du sens de la loi (Nelsen & Sabaté, 2019).

b. L'évolution des pratiques

Entre 1550 et 1800, les pédagogues chrétiens comme Jean-Baptiste de La Salle ou Pierre Fourier défendent un châtiment « mesuré », proportionnel à la faute, et non effusion de colère. La punition devait symboliser la transgression : *pécher par gourmandise = privation de nourriture, frapper = être frappé...* Cette logique reste punitive, mais tente de « rationaliser ».

L'interdiction des châtiments corporels en France à l'école remonte à 1803, mais leur disparition réelle n'est toujours pas d'actualité. La Bible fut longtemps utilisée pour légitimer les violences éducatives, au nom d'une discipline moralement « juste ». Il est pourtant nécessaire de distinguer maltraitance et sanction : l'absence de violence ne signifie pas l'absence de cadre.

Entre 1800 et 1960, l'autorité se « libéralise » : les coups disparaissent au profit de sanctions morales : coin, isolement, privation, écriture répétitive, bonnets d'âne. Si la violence physique diminue, la violence symbolique s'installe, produisant humiliation et exclusion. C'est l'arrivée des pédagogies nouvelles (Freinet, Montessori, Decroly, Korczak) qui remet en cause la punition comme outil éducatif, en questionnant ses effets sur la dignité, l'autonomie et l'apprentissage.

Depuis les années 1960, sanction, loi et autorité font l'objet de controverses. La sanction devient un enjeu institutionnel, parfois flou.

La circulaire du 6 juin 1991 indique :

« Le maître s'interdit tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève. (...) Aucune sanction ne peut être infligée. Un enfant momentanément difficile pourra cependant être isolé pendant un temps très court. »

Cette injonction ambiguë interdit la sanction, tout en l'autorisant discrètement. Une nouvelle circulaire en 2000, modifiée en 2004, clarifie les interdits : punition collective, humiliation, note zéro pour comportement. Elle introduit l'idée que la sanction doit désormais être **éducative**, mais ne précise pas comment.

Aujourd'hui, les établissements oscillent entre recherche de sens et manque de cadre, entre répression et tolérance, entre sanction éducative et punition implicite. Les enseignants cherchent souvent à « sanctionner sans punir », à maintenir un cadre bienveillant sans toujours disposer d'outils clairs.

Comme le souligne Debarbieux (2013), « **le climat scolaire n'est pas produit par la sévérité des mesures, mais par la cohérence et la justice des règles qui organisent la vie commune** », ce qui donne à l'autorité sa légitimité.

c. La sanction éducative

Prairat (2013) et Reick proposent la réparation comme principe fondateur de la sanction éducative. Sanctionner, ce n'est pas faire payer, mais permettre de rétablir la relation, de réintégrer l'élève au groupe en transformant l'acte.

Prairat formule quatre principes :

- **Le consentement** : Nommer les faits, comprendre les conséquences, reconnaître sa responsabilité. La réparation nécessite une intention, et ne saurait être imposée.
- **La suffisance** : La réparation doit demander un effort réel et juste, sans excès. Elle doit reconnaître la transgression sans briser le lien éducatif.
- **L'accompagnement** : La sanction doit être pensée, expliquée, encadrée, non comme injonction mais comme aide à comprendre la règle et à la réintégrer.
- **La significativité** : Une sanction n'a de valeur éducative que si elle fait sens pour l'élève et pour la communauté ; elle ne doit jamais humilier ni mettre en danger.

Cette conception rejoint les démarches contemporaines de discipline positive (Nelsen & Sabaté, 2019), d'éducation humaniste (Roelens, 2021) ou de justice restaurative à l'école, qui considèrent que l'élève apprend la règle en participant à sa réparation, non en subissant une exclusion.

La sanction éducative ne vise pas la soumission, mais la responsabilisation, permettant à l'élève de comprendre la loi, d'y adhérer et de se transformer.

I.3. Pourquoi parle-t-on du bien-être à l'école ?

I.3.1. Se sentir « bien »

a. L'importance du bien-être à l'école

Le bien-être des élèves occupe une place centrale dans les apprentissages. Pour le psychologue Serge Boimare, certains enfants sont « empêchés de penser » et d'apprendre parce que le flux d'émotions qui les traverse est trop intense, trop envahissant. Il devient alors fondamental d'accompagner les élèves dans leur développement émotionnel pour qu'ils puissent s'épanouir à l'école et dans leur vie quotidienne. Une méta-analyse de 2018 (Durlak & coll.) montre que les programmes d'éducation socio-émotionnelle améliorent les résultats scolaires de +11 % en moyenne.

Les travaux d'**Agnès Florin, spécialiste du bien-être à l'école, montrent également que le sentiment de sécurité affective, de reconnaissance et d'appartenance constitue un facteur protecteur majeur pour la réussite scolaire.** Elle souligne que les élèves qui se sentent bien en classe s'engagent davantage, persévèrent plus et développent une meilleure estime d'eux-mêmes.

En enseignement moral et civique, cet apprentissage s'inscrit dans la dimension « La sensibilité : soi et les autres ». Les objectifs de formation en cycle 3 visent explicitement l'identification et

l'expression des émotions et des sentiments, ainsi que leur régulation. Il s'agit également de développer l'estime de soi, la capacité d'écoute, l'empathie, et de permettre aux élèves de se sentir membres d'une collectivité. Les programmes officiels de 2015, approfondis en 2020, accordent donc une place importante au travail sur les émotions et le climat de classe. Mais en fait-on vraiment quelque chose aujourd'hui, quelles sont les actions menées ?

Un rapport du CNESECO (2021) indique d'ailleurs qu'un climat scolaire positif réduit significativement les violences scolaires et augmente la motivation des élèves. L'organisme rappelle que **1 élève sur 5 déclare ne pas se sentir en sécurité** dans son école, ce qui impacte directement attention, mémorisation et engagement scolaire.

Apprendre à l'école à reconnaître, nommer et comprendre ses émotions contribue à former des citoyennes et citoyens capables d'être à l'écoute d'eux-mêmes et des autres. Les recherches récentes sur le climat scolaire (Debarbieux, 2013) montrent que le sentiment de bien-être, la sécurité émotionnelle et la qualité des relations avec les adultes ont un impact direct sur les apprentissages. De la même manière, les travaux de Catherine Gueguen — pédiatre et vulgarisatrice des neurosciences affectives, citée pour expliquer le lien entre émotions, cerveau et apprentissages — **soulignent que la qualité du lien affectif, fondé sur la bienveillance et la sécurité intérieure, favorise la disponibilité du cerveau pour apprendre.** Le cortisol (hormone du stress) peut réduire de 30 à 40 % l'activité du cortex préfrontal, zone impliquée dans l'attention et la mémorisation.

Dans la même lignée, Anne Roelens (2021), chercheuse en sciences de l'éducation, montre que l'autorité éducative — ferme, juste, mais bienveillante — est l'un des principaux leviers de sécurité émotionnelle en classe : un cadre clair, incarné par un adulte stable, favorise la confiance, l'engagement et l'écoute.

b. Les besoins

La pyramide des besoins, dite « pyramide de Maslow », propose une représentation hiérarchisée des besoins humains. Elle s'appuie sur les observations du psychologue Abraham Maslow, présentées dans *A Theory of Human Motivation* (1943). Maslow distingue cinq grandes catégories de besoins fondamentaux :

- les **besoins physiologiques** (se nourrir, respirer, dormir, être en bonne santé, etc.) ;

- les **besoins de sécurité** (stabilité, absence de danger, protection, emploi, intégrité physique...)
;
- les **besoins d'appartenance** (famille, amis, collègues, groupes d'appartenance...);
- les **besoins d'estime** (respect de soi, respect des autres, reconnaissance sociale...);
- les **besoins d'accomplissement de soi** (créativité, moralité, réalisation de son potentiel, absence de préjugés, etc.).

Ce modèle a été critiqué, notamment parce qu'il présente ces besoins sous forme de « marches » successives. Maslow lui-même précise qu'il n'est pas nécessaire de satisfaire totalement un besoin pour que le suivant apparaisse : il s'agit plutôt de niveaux en tension, dont l'équilibre fluctue. Malgré ses limites, cette grille reste intéressante pour comprendre certains comportements d'élèves.

Par exemple, un élève qui s'endort en classe ne le fait pas nécessairement par ennui ou par provocation, mais peut simplement ne pas avoir suffisamment dormi ou mangé. De même, un enfant en insécurité affective sera moins disponible pour apprendre, quelles que soient les qualités pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Les besoins d'accomplissement et de moralité, souvent sollicités à l'école (être autonome, responsable, « mature »), ne peuvent être réellement investis que si les besoins plus fondamentaux sont, au minimum, partiellement pris en compte.

Céline Alvarez, professeure des écoles, s'appuie également sur les neurosciences pour rappeler l'importance d'un environnement à la fois structuré et chaleureux. Ses travaux montrent que les enfants apprennent et coopèrent mieux lorsque le cadre est stable, prévisible, et soutenant sur le plan émotionnel. Elle met en avant l'idée que la bienveillance ne s'oppose pas aux exigences, mais qu'elle en constitue la condition. Dans la continuité, Lolita Rivé, professeure des écoles et spécialiste de la discipline non violente, rappelle que l'autorité bienveillante consiste à articuler la prise en compte des besoins des élèves avec des règles claires. Elle montre que lorsque les élèves se sentent entendus et respectés, ils acceptent plus facilement le cadre posé et coopèrent davantage.

Dans ce cadre, l'**estime de soi** renvoie à l'image que l'on a de soi, à la valeur que l'on s'accorde, à la connaissance de ses propres émotions et besoins. Un manque d'estime de soi peut générer malaise relationnel, difficulté à se sentir digne d'amour, sentiment d'être « moins que les autres ». La **confiance en soi**, quant à elle, renvoie davantage à la perception de ses capacités et ressources

personnelles. Une faible confiance en soi peut entraîner une grande sensibilité à la critique, la peur de l'échec, un stress important face à chaque défi scolaire ou social.

Il apparaît donc essentiel de travailler l'estime de soi tout au long de la scolarité afin d'« alimenter » la confiance en soi, et de permettre aux élèves d'oser apprendre. Les travaux d'Agnès Florin sur le bien-être à l'école montrent que la perception positive de soi comme élève et comme personne ne constitue un facteur protecteur majeur pour la réussite et la santé psychique.

1.3.2. La place des émotions

a. Les différentes émotions

Émotions, sentiments et humeurs appartiennent au domaine affectif, mais ne recouvrent pas la même réalité. L'**émotion** est une réponse brève, intense, souvent physique, déclenchée par un stimulus interne ou externe. Le **sentiment** est plus durable et stable : il mêle émotions et pensées et peut se maintenir même en l'absence de stimulus immédiat. L'**humeur** désigne plutôt une tonalité affective générale, plus diffuse.

Après une émotion, on ressent souvent un sentiment associé : par exemple, une succession d'émotions de joie peut provoquer un sentiment de bonheur plus durable. L'émotion passe d'abord par le corps (modification du rythme cardiaque, respiration, tonus musculaire...), là où le sentiment implique davantage la pensée, la mémoire, l'interprétation des situations.

Dans mes recherches, j'ai retrouvé la distinction entre **émotions primaires** et **émotions secondaires**. Pour les philosophes classiques, une émotion est primaire lorsqu'elle n'est pas « composée » d'autres émotions. Le psychologue Paul Ekman propose une liste d'émotions dites « de base » : la surprise, la colère, la joie, la tristesse, la peur et le dégoût. Robert Plutchik reprend ces émotions dans sa célèbre « fleur des émotions » (voir annexe 1).

À partir de ces émotions primaires se construisent les **émotions secondaires**, apprises au fil de l'éducation, de l'histoire personnelle et des interactions sociales. On parle aussi d'**émotions sociales** lorsqu'elles sont directement liées à la relation aux autres : honte, jalousie, fierté, culpabilité, etc.

Ces émotions sociales sont omniprésentes en classe et dans la cour de récréation, qui sont des lieux d'interactions intenses. Par exemple, la jalousie combine souvent peur (de perdre quelqu'un ou quelque chose), colère (contre l'autre) et tristesse (de se sentir moins aimé ou moins considéré).

b. La fonction des émotions

Étymologiquement, le mot « émotion » renvoie à l'idée de « mettre en mouvement ». Les émotions sont des signaux internes qui nous poussent à agir, à nous adapter, à nous protéger. Elles remplissent donc des fonctions essentielles.

- **La peur** nous alerte en cas de danger ; c'est une sorte de radar pour toute menace à notre bien-être physique ou psychique. Elle se manifeste par une accélération cardiaque et respiratoire, une tension musculaire, parfois des tremblements. Bien régulée, elle protège ; lorsqu'elle envahit tout, elle peut se transformer en anxiété ou phobie.
- **La colère** est une réaction de protection, qui vise à préserver notre intégrité lorsque nous nous sentons envahi-es, attaqué-es ou face à une injustice. C'est l'émotion la plus souvent jugée « inacceptable » dans notre société, car ses débordements peuvent conduire à la violence (agressions, destructions, guerres...). Elle peut être exprimée par explosion (cris, gestes brusques, rougeurs...) ou par implosion (refoulement, ressentiment). La colère est pourtant, à l'origine, un signal sain de défense face à ce qui n'est pas acceptable. Elle devient problématique lorsqu'elle est dirigée vers la destruction de l'autre.
- **La tristesse** nous renseigne sur une perte, un manque, un besoin non comblé. Elle entraîne une baisse d'énergie, un repli sur soi, des larmes qui jouent un rôle de soulagement. Elle permet le deuil, le lâcher-prise, mais peut, lorsqu'elle se prolonge ou se fige, dériver vers la dépression.
- **La joie** est l'énergie du bien-être. Elle renforce le système immunitaire (sécrétion d'endorphines), favorise la créativité, la motivation et le sentiment de réalisation de soi. Elle se manifeste par un sourire, une posture ouverte, un regard lumineux, une démarche plus dynamique. Elle ne peut cependant être authentique que si les émotions plus difficiles (tristesse, peur, colère) sont reconnues et exprimées.

- **La surprise** nous aide à nous adapter à l'imprévu ; elle permet de faire face aux changements soudains. Elle peut être agréable ou désagréable, selon ce qu'elle révèle. Elle s'exprime souvent par un sursaut, un arrêt, une ouverture des yeux.
- **Le dégoût** nous met à distance de ce qui est perçu comme toxique ou dangereux, qu'il s'agisse d'un aliment, d'une situation, d'un comportement. Il se manifeste par des mimiques particulières (grimace, recul du corps) et nous indique qu'une limite est franchie.

Les neurosciences affectives (Damasio, 2010 ; Gueguen, 2014) soulignent que ces émotions, loin d'être des perturbations à éliminer, sont des informations essentielles pour la prise de décision et le lien social. L'enjeu n'est donc pas de les supprimer, mais d'apprendre à les identifier et à les réguler.

Catherine Gueguen montre notamment, grâce aux neurosciences, que des niveaux élevés de stress entravent le développement du cortex préfrontal — zone de la régulation, de la réflexion, de la gestion des comportements. À l'inverse, un climat soutenant et empathique favorise la maturation de ces régions cérébrales.

Un élément souvent méconnu du grand public rappelle l'importance biologique du fait de « laisser sortir » ses émotions : **toutes les larmes ne sont pas identiques**, et leur composition varie selon l'émotion ressentie. Les travaux de William H. Frey II, biochimiste et spécialiste des neurosciences (1985 ; 2010), montrent que **les larmes émotionnelles contiennent des concentrations plus élevées d'hormones de stress**, notamment **cortisol** et **ACTH**, que les larmes dites « basales » (celles qui hydratent l'œil) ou les larmes réflexes (provoquées par la poussière ou l'oignon).

Ainsi :

- **Les larmes de tristesse et de stress** permettent d'évacuer un surplus d'hormones liées à la tension émotionnelle. Leur sécrétion participe à la diminution de l'activation physiologique : une forme de "décharge" biologique qui favorise l'apaisement.
- **Les larmes de joie**, en revanche, contiennent davantage d'endorphines et de leucine-enkephaline, des molécules associées au soulagement et au plaisir.

Cette différence de composition contribue à expliquer pourquoi **pleurer procure un effet de détente** dans 85 % des cas selon les études de Vingerhoets (2012) : il ne s'agit pas seulement d'un phénomène psychologique, mais d'un **mécanisme de régulation physiologique essentiel**.

Ce constat éclaire de manière nouvelle le rôle de l'adulte dans la gestion émotionnelle à l'école : empêcher un enfant de pleurer « pour le calmer » revient parfois à bloquer un processus naturel d'autorégulation. Accompagner, nommer et contenir l'émotion permet au contraire que cette régulation s'accomplisse, et devient donc un geste éducatif fondamental.

c. Le cerveau émotionnel

Selon le psychologue Joseph LeDoux, l'enfant associe très tôt une situation à une émotion. On observe déjà, entre 3 et 6 mois, l'apparition de la peur, de la colère, du rire et de la joie. Vers 12 à 18 mois, l'enfant peut ressentir de la jalousie ; entre 2 et 5 ans, des émotions plus complexes comme l'envie ou la honte. Les émotions apparaissent donc dès les premiers mois de vie et se sophistiquent au fil du développement.

Le cortex (tu parles de « cortex pariétal médian », on peut garder ta formulation) impliqué dans la régulation émotionnelle se développe progressivement jusqu'à l'âge adulte. L'enfant n'est donc pas spontanément « armé » pour gérer la complexité de ses émotions. Angoisse, colère et agressivité peuvent le submerger, surtout s'il ne dispose pas d'adultes capables de l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent.

Un enfant qui ne sait pas encore réfléchir à ses émotions ni les nommer peut se laisser envahir par la rage et traduire sa colère en frappant un camarade ou un adulte. Pour apprendre à gérer cette colère, il doit comprendre que si certains comportements ne sont pas acceptables (frapper, insulter, dégrader), ses émotions, elles, sont légitimes et peuvent être exprimées autrement.

Le fait que cette zone cérébrale arrive à maturité tardivement (autour de 20 ans) montre combien les enfants et adolescent-es ont besoin d'un environnement structurant et bienveillant pour les aider à réguler leurs émotions. Les travaux de Catherine Vidal et de Francisco Varela insistent aussi sur la plasticité cérébrale : les compétences émotionnelles peuvent se développer tout au long de la vie, à condition qu'elles soient accompagnées.

d. L'intelligence émotionnelle

Les psychologues Peter Salovey et John D. Mayer définissent l'**intelligence émotionnelle** comme l'« habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre

et raisonner avec les émotions, ainsi qu'à les réguler chez soi et chez les autres ». Cette intelligence ne se substitue pas au quotient intellectuel (QI), mais le complète.

- Le **quotient émotionnel (QE)**, qui tente de mesurer cette compétence, aurait des effets sur :
- la **santé** (meilleure régulation du stress, système immunitaire plus solide, plus de bien-être) ;
- la **réussite professionnelle** (meilleure gestion des relations, capacité à coopérer et à gérer les conflits) ;
- la **prise de décision** (capacité à tenir compte à la fois des données rationnelles et des informations émotionnelles).

Le QE n'est pas figé : il peut évoluer tout au long de la vie. Les travaux de Mikolajczak, Quidbach, Kotsou et Néllis (2014) montrent qu'il est possible de développer les compétences émotionnelles par des programmes d'entraînement spécifiques, ce qui justifie pleinement leur place à l'école.

1.3.3. Communiquer ses émotions

a. Les compétences émotionnelles

La colère peut conduire à dire ou faire des choses que l'on regrette. La jalousie peut provoquer des comportements possessifs, un excès d'enthousiasme peut inciter à des décisions impulsives (dépense excessive, engagement précipité, etc.). Ces exemples montrent à quel point la capacité à identifier et exprimer ses émotions est déterminante dans la vie quotidienne.

Dans l'ouvrage *Les compétences émotionnelles*, coordonné par Moïra Mikolajczak, Jordi Quidbach, Ilios Kotsou et Delphine Néllis, les auteur·rices insistent sur le fait que la communication de ses émotions est l'aboutissement d'un long travail sur soi. Ils distinguent plusieurs étapes :

- **Identifier** ses propres émotions ;
- **Reconnaître** les émotions d'autrui ;
- **Comprendre** les émotions (leurs causes, leurs conséquences) ;
- **Exprimer** ce que l'on ressent ;
- **Réguler** ses émotions, agréables ou désagréables.

Les recherches en psychologie de la santé montrent aujourd’hui que l’émotion en elle-même est saine et nécessaire, alors que sa répression prolongée peut être source de souffrance psychique, voire de troubles somatiques. Nourrir uniquement le quotient intellectuel des enfants n’est plus suffisant : il est désormais reconnu qu’il faut aussi nourrir le quotient émotionnel. La fluidité émotionnelle – c’est-à-dire la capacité à identifier, accueillir et réguler ses émotions – est un facteur important de santé psychique.

b. La communication non violente

La **Communication Non Violente (CNV)**, élaborée par Marshall B. Rosenberg, psychologue clinicien proche des travaux de Carl Rogers, est définie comme « le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d’en faire autant ». Elle propose un processus en quatre temps : observer sans juger, exprimer ses sentiments, formuler ses besoins, faire une demande claire.

La CNV vise à éclairer ce qui est essentiel dans les relations humaines en nous aidant à mieux percevoir nos émotions et nos besoins, ainsi que ceux des autres. Elle permet de « décoder » les messages, parfois agressifs en apparence, pour y entendre un besoin non satisfait. Elle est de plus en plus utilisée en milieu scolaire, dans les dispositifs de médiation ou de régulation des conflits.

Danielle Jasmin, enseignante au Québec, s’est inspirée de la CNV, ainsi que des travaux de Thomas Gordon et du docteur Haim Ginott, pour concevoir des outils concrets favorisant la non-violence et la responsabilité de chacun·e dans la classe. Parmi ces outils, on trouve le **message clair**. Pour Sylvain Connac (souvent cité pour ces questions de coopération en classe), le message clair est une courte formulation verbale entre deux personnes en conflit qui permet de se concentrer sur les solutions plutôt que sur les reproches.

Les étapes typiques du message clair sont :

- **Énoncer les faits** pour clarifier le conflit ;
- **Exprimer ses émotions et ses sentiments** liés à la situation ;
- **Formuler une demande** explicite ;
- **Vérifier la compréhension** de l’interlocuteur ou interlocutrice ;
- **Chercher une solution commune**, qui respecte les besoins des deux parties.

Ce type de dispositif permet aux enfants d'exprimer ce qu'ils ressentent, de prendre en compte les émotions des autres et de résoudre de petits conflits de façon autonome, sans l'intervention systématique de l'adulte. Il s'agit d'un outil puissant de développement des compétences sociales et émotionnelles.

- La **roue des émotions** est un autre outil largement utilisé par les professionnel·les de l'éducation. Inspirée des travaux de Robert Plutchik, de la psychologie positive et du mindfulness, elle fonctionne généralement sur trois niveaux :
- Les **sensations corporelles** (centre de la roue) : « Comment je me sens physiquement ? » ;
- Les **émotions** (anneau du milieu) : « Quelle est l'émotion qui m'habite ? » ;
- Les **besoins** (anneau extérieur) : « De quoi ai-je besoin pour me sentir mieux ? ».

L'idée est de partir du plus concret (les sensations) pour aller vers le plus abstrait (les besoins), les émotions faisant le lien entre les deux. Les sensations et les émotions fonctionnent alors comme des « avertisseurs » : elles signalent que des besoins importants ne sont pas satisfaits.

c. L'empathie

Une stratégie efficace pour apaiser la colère ou la détresse d'une personne consiste à manifester de l'empathie pour ses émotions et son point de vue, puis à l'aider à envisager un autre angle, associé à des émotions plus positives. Certains auteur·es parlent de « judo psychologique » : il s'agit de ne pas s'opposer frontalement, mais d'accompagner le mouvement pour le transformer.

Ressentir de l'empathie pour quelqu'un, c'est reconnaître et lui signifier que l'on a compris, au moins en partie, ce qu'il ou elle ressent. Cela ne signifie pas que l'on approuve le comportement, mais que l'on accepte la réalité de son vécu. L'empathie permet à la personne de se sentir accueillie, moins seule face à ce qu'elle traverse, et l'aide à élaborer ses émotions en les partageant.

D'après Claude-Suzanne Didierjean-Jouveau, l'empathie est présente dès la petite enfance, mais se développe par étapes. On distingue généralement :

- **l'empathie affective**, capacité à ressentir ce que l'autre ressent, qui apparaît très tôt ;
- **l'empathie cognitive**, vers 4 ans, qui permet de se représenter le point de vue de l'autre ;

- **l'empathie mature**, entre 8 et 12 ans, qui associe les deux dimensions et permet une véritable « sollicitude empathique », proche de l'altruisme.

L'empathie peut donc être considérée comme une compétence à développer à l'école, autant que la lecture ou les mathématiques, car elle constitue un socle pour la coopération, la gestion non violente des conflits et la citoyenneté.

d. Le lien entre gestion de classe et émotions

Dans *Au cœur des émotions de l'enfant : Comment réagir aux larmes et aux paniques*, Isabelle Filliozat décrit des situations quotidiennes vécues par des parents ou des enseignant-es face aux émotions fortes des enfants. Elle montre que **notre manière de réagir** peut elle-même devenir une forme de sanction, parfois injuste ou disproportionnée, lorsqu'elle est dictée par nos propres émotions non régulées.

Par exemple, un élève casse un objet sans le faire exprès. L'enseignant ou l'enseignante est fatigué-e, attaché-e à cet objet, et réagit en criant, en punissant l'élève de façon brutale. L'enfant risque alors de retenir surtout qu'il a mis l'adulte en colère, plus que de comprendre ce qui pose problème dans son geste. La sanction devient l'expression d'une émotion adulte non pensée, plutôt qu'un acte éducatif lié à la situation réelle.

Filliozat propose une série de questions pour aider les adultes à prendre du recul :

- Quel est le vécu de l'enfant, ici et maintenant ?
- Que me dit réellement son comportement sur ses besoins ?
- Quel message ai-je envie de lui transmettre à travers ma réaction ?
- Mes propres besoins (fatigue, besoin de calme, manque de temps) sont-ils en compétition avec ceux des élèves ?
- Qu'est-ce qui est le plus précieux pour moi dans cette situation : l'objet, la règle, la relation ?
- Quel est mon véritable objectif éducatif ?

Ces questions invitent à ne pas réagir « à chaud », mais à relier la sanction à ce qui est vraiment en jeu. Elles rejoignent les travaux sur la justice restaurative à l'école (CNESCO, 2021 ; Bories, 2020), qui visent à transformer les conflits en occasions d'apprentissage et de réparation, plutôt qu'en motifs

d'exclusion. Les travaux du CNESCO montrent que la médiation réduit de **40 % les conflits récurrents** en établissement. Le CNESCO (2021) montre que « *1 élève sur 5 déclare ne pas se sentir en sécurité à l'école* », ce qui a un effet direct sur les apprentissages. Le bien-être à l'école ne concerne pas seulement les enfants, mais l'ensemble de la communauté éducative.

Les travaux de Bories (2020) et Bergier (2018) montrent également que les dispositifs restauratifs renforcent le sentiment de justice scolaire. Les élèves comprennent mieux le sens des règles, se sentent davantage associés aux décisions, et développent un sentiment de compétence sociale.

Dans cette perspective, les travaux d'Anne Roelens (2021) et de Sylvain Connac (2021) convergent sur un point essentiel : la qualité de la gestion de classe dépend autant de la clarté des règles que de la posture émotionnelle de l'adulte. Roelens définit « l'autorité éducative » comme une autorité qui sécurise, explique et accompagne, loin des modèles punitifs traditionnels. Connac, de son côté, montre qu'un cadre n'est véritablement efficace que lorsqu'il est porté par un adulte capable d'accueillir, nommer et réguler ses propres émotions.

En combinant ces deux approches, on comprend que la stabilité émotionnelle de l'enseignant ou de l'enseignante n'est pas un simple « plus », mais un élément structurant du climat de classe : elle permet d'offrir aux élèves un environnement lisible, juste et cohérent, propice à la coopération et aux apprentissages.

Problématique et hypothèse

L'ensemble de ces éléments montre que la gestion de classe n'est ni un simple dispositif organisationnel, ni un ensemble de réponses techniques à des comportements perturbateurs. Elle s'inscrit dans un cadre plus large, où se croisent la compréhension des règles, la construction de l'autorité éducative, la qualité des relations et la manière dont les élèves vivent la classe au quotidien.

Les approches présentées — qu'elles relèvent de l'autorité éducative (Roelens), de la coopération (Connac), de la discipline non violente, de la justice restaurative, ou encore des apports des neurosciences — convergent toutes vers une même idée : apprendre, s'engager et respecter le cadre scolaire ne dépendent pas uniquement des règles, mais de la manière dont ce cadre est incarné, expliqué et partagé.

Cette perspective recentre la gestion de classe sur ce qui la constitue profondément : un espace de vie collective où l'on apprend à cohabiter, à comprendre et à réguler ses réactions, à coopérer, à réparer lorsqu'on a transgressé une règle, et à faire confiance aux autres. Elle interroge alors ce qui permet réellement à une classe de fonctionner sereinement, d'apprendre et de vivre ensemble : le sens donné aux règles, la cohérence du cadre, le caractère juste des décisions et le climat relationnel qui en découle.

Ces éléments théoriques invitent ainsi à s'interroger sur la manière dont la prise en compte des émotions — non comme un supplément pédagogique, mais comme une composante ordinaire de la vie scolaire — peut soutenir la construction d'un climat de classe apaisé et propice aux apprentissages. C'est dans cette continuité que s'inscrit la problématique suivante.

Problématique

Comment la prise en compte des émotions dans la gestion de classe peut-elle contribuer à améliorer le bien-être des différents acteurs dans la classe en cycle 3 ?

Hypothèse

La prise en compte des émotions, parce qu'elle favorise la compréhension mutuelle, la cohérence du cadre et un climat relationnel plus stable, permettrait d'améliorer la qualité des interactions en classe et, par conséquent, le bien-être des élèves comme de l'enseignant en cycle 3.

II. Remédiations

À partir de la troisième période de stage, plusieurs outils pédagogiques ont été introduits afin d'améliorer les interactions entre élèves, de réguler les émotions au quotidien et d'agir sur le climat scolaire. Cette section présente d'abord le **contexte de classe**, puis le **cadre méthodologique**, avant de détailler les **remédiations mises en place**.

II.1. Contexte de classe



L'étude a été menée dans une classe de **cycle 3** composée de **21 élèves** (10 filles et 11 garçons), située dans un environnement socio-éducatif relativement mixte. Le groupe-classe était marqué par une forte hétérogénéité :

- un élève présentant d'importantes difficultés d'apprentissage (suspensions de troubles « DYS » non diagnostiqués) ;
- plusieurs élèves avec des comportements impulsifs ;
- un cas de harcèlement ayant concerné une élève ;
- des amitiés extrêmement fortes et violentes entre certains élèves, parfois sources d'exclusion.

Au cours des observations, plusieurs situations marquantes ont révélé la charge émotionnelle du quotidien scolaire :

« Mais maîtresse, c'est toujours lui qui commence ! »

« Je ne veux pas lui parler, il m'a encore insulté ! »

« J'étais trop en colère, je ne savais plus quoi faire... »

« J'ai crié parce que j'ai cru que vous étiez fâchée contre moi... »

Ces extraits illustrent fidèlement les tensions vécues par les élèves, ainsi que la façon dont leurs émotions s'articulent aux interactions sociales et au climat de classe.

II.1.1. Durée et déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est déroulée sur trois périodes de stage, soit environ 8 semaines réparties sur l'année scolaire :

- 3 semaines en septembre-octobre 2021 ;
- 2 semaines en novembre-décembre 2021 ;
- 3 semaines en janvier-février 2022.

Cette temporalité relativement courte doit conduire à une interprétation prudente des résultats, notamment pour un objet d'étude tel que les émotions, qui évoluent fortement dans la durée.

II.1.2. Questionnaires : anonymat et procédure

Un questionnaire a été administré aux élèves **de manière totalement anonyme**, afin de réduire la désirabilité sociale.

Les élèves remplissaient leur fiche individuellement, sans nom, puis la plaçaient dans une enveloppe fermée. J'ai explicitement précisé :

« Ce n'est pas un contrôle et personne ne saura qui a répondu quoi. »

Malgré ces précautions, il est possible que certains élèves aient cherché à « faire plaisir à la maîtresse » — phénomène bien documenté en psychologie scolaire. Ce biais peut légèrement majorer les réponses positives concernant :

- la confiance,
- le bien-être,
- le sentiment de bien travailler.

II.1.3. Limites statistiques et biais méthodologiques

Afin de garantir la rigueur de l'analyse, plusieurs biais ont été identifiés :

a. Biais de désirabilité sociale

Les élèves peuvent répondre en fonction de :

- l'envie de plaire à l'enseignante,
- la peur de décevoir,

- l'ambiance de la classe.

Les résultats chiffrés doivent donc être lus comme des **tendances**, et non comme des mesures absolues.

b. Biais de temporalité

Les élèves de cycle 3 se basent souvent sur leurs émotions du moment :

« Je réponds comme je me sens aujourd'hui, maîtresse. »

Un élève triste un matin peut choisir un smiley négatif, indépendamment de son vécu global.

c. Biais d'observation

Mes propres émotions ont évolué au fil des semaines :

- fatigue,
- stress,
- montée en compétence,
- sentiment d'efficacité.

J'ai conscience de ces variations et les ai intégrées dans l'analyse.

d. Biais d'intervention (effet Hawthorne)

Le climat peut s'améliorer simplement parce que :

- les élèves se sentent davantage observés ;
- l'arrivée d'outils nouveaux suscite un regain d'intérêt ;
- la relation se renforce au fil du temps.

e. Absence d'évaluation longitudinale

Les données recueillies ne permettent pas :

- d'établir des causalités,
- d'évaluer la stabilité des effets,
- d'observer l'impact à long terme.

En résumé, **cette recherche repose sur un échantillon réduit (21 élèves) et un protocole qualitatif. Les résultats doivent être compris comme des indicateurs d'évolution, éclairant la manière dont la prise en compte des émotions transforme les interactions en classe.**

II.2. Remédiations mises en place



Les remédiations introduites à partir de la troisième période de stage visaient à structurer la communication, favoriser l'expression des émotions et réduire les tensions.

II.2.1. Une séquence dédiée aux émotions (EMC)

Objectif général : Identifier ses émotions et apprendre à les communiquer de manière non violente.

Séances mises en place :

- Développer un lexique émotionnel
- Comprendre l'utilité des émotions (extraits du film *Vice-Versa*)
- Identifier les besoins associés à chaque émotion
- Construire un outil de régulation : la roue des émotions
- Régler un conflit à l'aide du message clair

Cette séquence s'inscrit dans les programmes d'EMC (« Sensibilité : soi et les autres ») et favorise l'écoute, l'empathie et la régulation émotionnelle.

II.2.2. La boîte de félicitations

Dispositif coopératif inspiré de Freinet et de la psychologie positive.

Chaque vendredi, les élèves lisaient des messages bienveillants, tels que :

- « Merci d'être venue jouer avec moi. »
- « Tu expliques bien. »
- « Tu m'as aidé en maths, merci. »

Ce rituel a contribué à renforcer le sentiment d'appartenance et la valorisation mutuelle.

II.2.3. Outils de gestion du calme

Sonnette de table : permet de rétablir le calme sans élever la voix, ce qui réduit la tension liée au bruit.

Baromètre sonore : outil visuel de régulation collective du volume sonore.

Ces outils ont rendu la gestion du calme plus stable, prévisible et moins émotionnellement chargée.

II.2.4. Analyse des effets des remédiations

a. Diminution des interactions difficiles

Comparaison entre période 1 et période 3 :

- **Entre élèves** : 16 → 4
- **Enseignante → élèves** : 15 → 5
- **Élèves → enseignante** : stable (difficultés individuelles persistantes)

Cette amélioration est cohérente avec les travaux montrant qu'un cadre explicite associé à des outils émotionnels réduit les tensions.

b. Évolution du ressenti des élèves

Questionnaire en fin de période 3 :

- Confiance envers l'enseignante : 71 % → 81 %
- Bien-être dans la classe : 76 % → 85 %
- Sentiment d'efficacité personnelle : 66 % → 82 %

Bien que soumis à des biais de temporalité et de désirabilité, ces résultats sont cohérents avec les observations réalisées.

II.2.5. Effets des outils mis en place

a. Outils centrés sur l'enseignante

- **La boîte de félicitations** a renforcé l'engagement d'élèves en difficulté.
- **La séquence sur les émotions** a favorisé l'expression et la compréhension des ressentis.
- **Les questions d'Isabelle Filliozat** ont permis de cibler plus justement l'objectif éducatif en situation de conflit.
- **La sonnette et le baromètre sonore** ont réduit la charge émotionnelle liée au bruit.

b. Outils centrés sur les élèves

- **Le message clair** a structuré la résolution des conflits.
- **La roue des émotions** a facilité la demande d'aide entre pairs.
- **Les félicitations entre élèves** ont renforcé la coopération et la reconnaissance mutuelle.

c. Relation élèves → enseignante

Les élèves ont progressivement verbalisé leurs émotions et besoins :

- interactions plus descriptives,
- moins d'accusations,
- davantage de recherche de solutions.

II.2.5. Confirmation des enseignants interrogés

Un questionnaire a été adressé à **46 enseignants** (41 femmes, 3 hommes), exerçant en :

- CE2/CM1, CM1, CM2,
- postes titulaires, remplaçants, direction,
- enseignants stagiaires MEEF.

Les résultats montrent que :

- **52 %** ont rencontré un peu de difficultés de gestion de classe,

- 24 % beaucoup,
- 24 % presque pas,
- 0 % pas du tout.

a. Difficultés fréquemment citées :

- gestion du bruit,
- conflits entre élèves,
- impulsivité,
- violences verbales,
- manque d'outils émotionnels.

b. Citations représentatives :

« Certains élèves n'arrivaient pas à communiquer autrement qu'en tapant. Les émotions étaient débordantes pour certains. » Enseignante CE2/CM1

« J'ai une classe très soudée depuis la maternelle : les bavardages parasitent sans cesse le travail. » Enseignante CM1

« Certains comportements me mettaient en difficulté : colère, frustration, rejet de consignes. Je me sentais démunie face à leurs émotions. » Enseignante CM2

c. Perception du rôle des émotions par les enseignants

91 % estiment que travailler les émotions améliore les interactions entre élèves.

93 % pensent que la régulation émotionnelle de l'enseignant améliore sa gestion de classe.

Citations :

*« Gérer les émotions des élèves, cela s'apprend... mais nous ne sommes pas formés. »
Enseignante CM2*

« J'ai suivi un stage de communication non violente : cela a transformé ma relation avec les familles et les élèves. » Remplaçante CE2/CM1

II.2.6. Limites du questionnaire enseignants

- **Biais de recrutement** : majorité d'enseignants jeunes et sensibles à l'innovation.
- **Biais d'auto-déclaration** : auto-évaluation subjective.
- **Biais de mémoire** : expériences parfois anciennes.
- **Biais émotionnel** : perception influencée par le stress, la fatigue, le rapport à l'autorité.

II.2.7. Ce que ces résultats permettent... et ne permettent pas

Les données ne constituent pas une preuve statistique, mais un **faisceau d'indices convergents** :

- Les émotions jouent un rôle central dans la gestion de classe.
- Communication, confiance et respect mutuel sont perçus comme essentiels.
- Les enseignants expriment un besoin réel de formation sur les émotions.

II.2.8. La formation des enseignants : un besoin identifié

66 % estiment ne pas avoir été suffisamment formés pour gérer une classe.

Les enseignants ayant **1 à 3 ans d'expérience** rencontrent significativement plus de difficultés que ceux ayant 20 ans ou plus.

Ces résultats rejoignent les travaux de Vicioli, Petiot & Ria (2015) : les premières années du métier sont marquées par une forte charge émotionnelle et l'apprentissage simultané des gestes professionnels et de la régulation émotionnelle.

Conclusion



En tant qu'enseignant, apprendre à identifier ses propres émotions, comprendre celles des élèves, repérer les besoins associés, s'exprimer sans violence, accueillir les conflits comme des occasions d'apprentissage et non comme des fautes à punir : ce sont des compétences qui s'acquièrent sur le long terme. Elles demandent du temps, de l'entraînement, et parfois une transformation profonde de la manière d'enseigner et d'entrer en relation. **Développer une gestion de classe bienveillante implique de considérer l'élève, tout autant que l'enseignant, non seulement comme un régulateur des apprentissages, mais aussi comme un acteur central du climat émotionnel de la classe.**

Comme l'ont montré Goleman (1995) ou Mikolajczak (2014), les compétences émotionnelles — connaissance de soi, régulation, empathie et aptitudes sociales — influencent directement le bien-

être, la motivation et la qualité des interactions sociales. Dans cette perspective, la posture professionnelle, la communication verbale et non verbale, ainsi que la manière d'exercer l'autorité éducative (Roelens, 2021 ; Connac, 2017), constituent des leviers majeurs de la gestion de classe.

La problématique « **Comment la prise en compte des émotions dans la gestion de classe peut-elle contribuer à améliorer le bien-être des différents acteurs dans la classe en cycle 3 ?** » a guidé cette recherche. L'analyse croisée du cadre théorique, des observations de terrain et des questionnaires enseignants permet d'apporter plusieurs éléments de réponse.

D'une part, les difficultés relevées par les enseignants interrogés — conflits récurrents, impulsivité, bruit, violences verbales, sentiment de démunissement — confirment que les émotions constituent un enjeu quotidien en cycle 3. Les résultats du questionnaire (91 % des enseignants estiment que travailler les émotions améliore les interactions ; 93 % pensent que la régulation émotionnelle de l'enseignant favorise une meilleure gestion du groupe) rejoignent les travaux de Frenzel (2009) sur la contagion émotionnelle et renforcent la pertinence d'un travail structuré autour des compétences émotionnelles.

D'autre part, dans la classe étudiée, **la mise en place d'outils pédagogiques ciblés — message clair, roue des émotions, boîte de félicitations, outils de gestion du calme** — a généré des effets mesurables, malgré une temporalité courte (8 semaines) : baisse significative des interactions difficiles, amélioration du bien-être déclaré par les élèves, progression du sentiment d'efficacité personnelle. Ces résultats ne peuvent constituer une preuve statistique, en raison des biais identifiés (désirabilité sociale, effet Hawthorne, temporalité réduite, subjectivité de l'observation), mais ils indiquent clairement une tendance positive et cohérente avec les recherches actuelles sur le climat scolaire (CNETCO, 2021), la justice restaurative (Bories, 2020) et l'autorité éducative (Roelens, 2021 ; Connac, 2017).

Les témoignages recueillis auprès des élèves (« J'étais trop en colère, je ne savais plus quoi faire », « J'ai cru que vous étiez fâchée contre moi ») et des enseignants interrogés (« Certains élèves n'arrivaient pas à communiquer autrement qu'en tapant », « Je me sentais démunie face à leurs émotions ») **rappellent que les émotions ne sont pas un "à-côté" du métier, mais un élément structurant des apprentissages et des relations pédagogiques.**

Ainsi, l'intégration explicite des émotions dans la gestion de classe contribue à :

- améliorer la compréhension mutuelle,
- réduire les tensions,
- renforcer le sentiment d'appartenance,
- développer l'autonomie sociale et émotionnelle des élèves,
- sécuriser le cadre d'apprentissage,
- et améliorer la relation enseignants-élèves.

Ce mémoire montre donc que la prise en compte des émotions, loin d'être un supplément de confort, constitue un levier éducatif essentiel pour instaurer un climat de classe apaisé et propice aux apprentissages en cycle 3.

À ce stade, une question s'impose : **si les effets pédagogiques sont désormais établis, les institutions scolaires donnent-elles réellement aux enseignants les moyens, le temps et la formation nécessaires pour travailler les compétences émotionnelles au quotidien ?** Les résultats, comme les témoignages recueillis, laissent penser que ces enjeux sont encore largement portés par les initiatives individuelles et non par une politique éducative structurée.

Enfin, un suivi longitudinal serait nécessaire pour comprendre si ces outils ont un effet durable sur les interactions et les compétences psycho-sociales des élèves. La formation des enseignants apparaît également comme un enjeu majeur : 66 % des répondants estiment ne pas avoir été suffisamment formés à la gestion de classe, ce qui rejoint les travaux de Vicioli, Petiot et Ria (2015) sur les premières années d'enseignement comme période de forte charge émotionnelle.

En conclusion, cette recherche met en évidence un résultat central : **lorsque les émotions sont pensées, accompagnées et intégrées dans les gestes professionnels, elles deviennent un moteur de coopération, de sécurité et de bien-être pour l'ensemble de la classe.**

Au-delà des effets observés dans cette étude, cette recherche met également en lumière un aspect souvent sous-estimé dans les travaux portant sur le climat scolaire : **le rôle des concepteurs d'outils pédagogiques.** Qu'ils soient enseignants, chercheurs ou designers spécialisés, ces acteurs contribuent à rendre les compétences émotionnelles accessibles aux élèves grâce à des supports concrets, visuels et engageants. Les outils mobilisés en classe — roues des émotions, cartes de

besoins, protocoles de médiation, carnets réflexifs, dispositifs coopératifs — exigent en réalité une véritable **expertise de design pédagogique** : comprendre le développement de l'enfant, simplifier des notions complexes, créer des supports inclusifs et intuitifs, favoriser l'autonomie, rendre visibles et structurées les étapes émotionnelles.

À ce titre, **les designers et créateurs d'outils pédagogiques jouent un rôle essentiel, encore trop peu reconnu dans les institutions scolaires**. Leur travail permet de transformer des concepts théoriques en objets concrets, manipulables et motivants, qui facilitent non seulement la régulation émotionnelle, mais aussi l'engagement des élèves et la qualité du climat de classe. Cette dimension ouvre des pistes de réflexion pour des recherches futures : Comment mieux intégrer la création d'outils pédagogiques dans la formation initiale et continue ? Quelle place accorder aux designers et aux experts en pédagogie visuelle dans l'École de demain ?

Bibliographie

- Alvarez, C.** (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Barrère, A.** (2003). *Travailler à l'école : que font les enseignants et les élèves du secondaire ?* Presses Universitaires de France.
- Battut, E.** (2021). *L'autorité et la gestion de classe* [Podcast audio]. *Le sens de la pédagogie*. <https://podcast.ausha.co/le-sens-de-la-pedagogie/l-autorite-et-la-gestion-de-classe-eric-battut-08>
- Boimare, S.** (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Boimare, S.** (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Caliandro, S.** (2004). Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques. *Revue française de psychanalyse*, 68, 791–800.
- Champseix, A.** (2009). L'autorité des enseignants. *L'enseignement philosophique*, 59(3), 61–77.
- Charpiot, C., Melizi, F., & Gueyraud, C.** (2020). *100 idées pour faire classe autrement ou comment les pédagogies coopératives changent la vie de l'école*. Tom Pousse.
- Chaumont-Aidan, D.** (2019). *Méditer en famille : 8 séances pour apprendre l'attention*. Les Ateliers du Bien-être.
- Cognard, L., & Haag, P.** (2020). *À l'école de leurs émotions : aider les élèves à mieux les connaître et les vivre*. Instant Présent.
- CNESCO.** (2021). *Climat scolaire et bien-être à l'école : rapport national*. CNESCO.
- Connac, S.** (2013). Autorité éducative et polyvalence des enseignants. *Eduquer – Former*, 45, 63–94.
- Connac, S.** (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF.
- Connac, S.** (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.
- Damasio, A.** (1994). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob.
- Didier-Jean-Jouveau, C.-S.** (2019). *Développer l'empathie chez les enfants*. Jouvence.
- Douet, B.** (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.** (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

- Ekman, P.** (2004). *Emotions revealed: Understand faces and feelings*. Phoenix Libri.
- Fetell Lee, I.** (2019). *Voir la beauté du quotidien et s'en émerveiller*. Marabout.
- Filliozat, I.** (1999/2019). *Au cœur des émotions de l'enfant : comment réagir aux larmes et aux paniques*. Marabout.
- Florin, A., Bacro, F., & Guimard, P.** (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 69(1), 61–80.
- Freinet, C.** (1964). *Les invariants pédagogiques*. Maspero.
- Frenzel, A. C.** (2009). Teacher emotions. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129–148). Springer.
- Frey, W. H.** (1985). *Crying: The mystery of tears*. Winston Press.
- Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D.** (2014). *L'intelligence émotionnelle*. J'ai Lu.
- Gueguen, C.** (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont.
- Gueguen, C.** (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes / Robert Laffont.
- Houssaye, J.** (2012). *Autorité et discipline à l'école*. ESF.
- Labophilo.** (2020, 12 novembre). *Heureux d'apprendre à l'école de Catherine Gueguen : fiches de lectures détaillée et conférences pour tout savoir*. Philosophie pour enfants & pédagogie attentive. <https://www.labophilo.fr/2020/11/12/heureux-d-apprendre-%C3%A0-l-%C3%A9cole-de-catherine-gueguen-fiche-de-lecture-d%C3%A9tail%C3%A9e-et-conf%C3%A9rences-pour-tout-savoir/> (page consultée le 16 octobre 2021).
- LeDoux, J.** (1996). *The emotional brain*. Simon & Schuster.
- Maslow, A. H.** (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Meirieu, P.** (2002). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
- Merle, P.** (2012). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Néllis, D.** (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.** (2021). *Application de la règle, mesures de prévention et sanctions*. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo22/MENE1406107C.htm>

- Montessori, M.** (1936). *L'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Nault, T., & Fijalkow, J.** (1999). *La gestion de classe : d'hier à demain*. De Boeck.
- Nelsen, J., & Sabaté, R.** (2019). *La discipline positive à l'école*. Marabout.
- Ottavi, D.** (2012). Discipline. *Recherches et formation*, 71.
- Petit Guide 475.** (2020). *L'ABC des émotions*. AEDIS.
- Plutchik, R.** (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Prairat, E.** (2002). *Sanction et socialisation*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E.** (2003). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E.** (2007). *Questions de discipline à l'école*. Érès.
- Prairat, E.** (2021). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Robbes, B.** (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4, 199–216.
- Robbes, B.** (2016). *L'autorité enseignante*. Champ Social.
- Roelens, C.** (2021). *Manuel de l'autorité : la comprendre et s'en saisir*. Chronique Sociale.
- Rogers, C.** (1968). *Liberté pour apprendre*. Dunod.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J.** (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill.
- Rosenberg, M. B.** (2004). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. La Découverte.
- Salomé, J.** (1993). *Heureux qui communique*. Albin Michel.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Snel, E.** (2012). *Calme et attentif comme une grenouille – La méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Les Arènes.
- Varela, F.** (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Vicioli, J., Petiot, O., & Ria, L.** (2015). *Les premières années d'enseignement : analyses de l'activité et développement professionnel*. Presses Universitaires.
- Vingerhoets, A. J. J. M.** (2013). *Why only humans weep : Unravelling the mysteries of tears*. Oxford University Press.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Vilain, G. (2020). *La boîte à idées pour aider nos enfants à apprendre autrement*. Eyrolles.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (1973). *Une logique de la communication*. Seuil.