

Régulation des émotions à l'école primaire

L'importance de la contribution des enseignant·e·s

Nicla Coppini

Travail de Bachelor

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.018>

© Nicla Coppini, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Régulation des émotions à l'école primaire

L'importance de la contribution des enseignant·e·s

COPPINI Nicla

Sous la supervision de BERGER Jean-Louis

Travail de Bachelor 2024-2025

Fribourg, 28 avril 2025

Résumé

Dans ce mémoire de Bachelor, nous explorons l'importance de la régulation émotionnelle des enfants à l'école primaire. Les contextes scolaires jouent un rôle essentiel pour le développement des enfants, car ils·elles y passent une bonne partie de leur temps. Hors du milieu familial, ces lieux permettent le développement des compétences cognitives, personnelles, sociales et émotionnelles. Lorsque les enfants font la transition de la maison à l'école pour la première fois, ils·elles rencontrent souvent des difficultés. Les élèves doivent faire face à une réalité complètement nouvelle, différente de l'environnement familial auquel ils·elles sont habitué·e·s et ils·elles sont tenu·e·s d'interagir avec d'autres personnes, ce qui peut représenter un défi. En conséquence, ils·elles doivent apprendre à gérer des émotions qui leur sont inconnues et développer progressivement de nouvelles compétences émotionnelles et sociales. Les enseignant·e·s jouent alors un rôle important à l'école dans leur façon d'aborder les élèves et de créer des liens avec eux, mais aussi dans leur manière de leur apprendre à faire face aux émotions. Par conséquent, étant donné la reconnaissance de plus en plus importante des émotions dans le milieu scolaire, l'objectif de ce travail est de comprendre comment les enseignant·e·s peuvent intervenir pour contribuer au développement des compétences de la régulation émotionnelle.

Mots-clés

Régulation des émotions, école primaire, enfants, rôle des enseignant·e·s, modèles d'intervention.

Table des matières

Introduction	4
Méthodologie	5
1. Les émotions des élèves à l'école primaire	7
1.1. L'importance des compétences émotionnelles	9
1.2. Le rôle des émotions dans l'apprentissage scolaire	10
1.3. L'influence de l'environnement scolaire sur les émotions	11
2. La régulation émotionnelle durant l'enfance	13
2.1. Le modèle de processus de régulation des émotions selon Gross	15
2.2. Les facteurs de la régulation émotionnelle	16
2.2.1. Les facteurs internes	17
2.2.2. Les facteurs externes	18
2.3. L'importance de l'autorégulation émotionnelle et son impact sur la réussite scolaire	19
3. Le rôle des enseignant·e·s dans la gestion des émotions des élèves	21
3.1. La relation enseignant·e·s-élèves dans la gestion des émotions	22
3.1.1. L'importance de la relation enseignant·e-élèves	22
3.1.2. La théorie de l'attachement et les émotions en classe	24
4. Les modèles d'intervention favorisant la régulation des émotions en classe	26
4.1. Les programmes de Social Emotional Learning (SEL)	26
4.1.1. Le programme d'intervention RULER	27
4.1.2. Le programme « The Prosocial Classroom » de Jennings et Greenberg (2009)	28
4.1.3. Le programme « Promoting Alternative Thinking Strategies » (PATHS)	30
4.2. La thérapie cognitive-comportementale (TCC) : <i>mindfulness</i>	33
Conclusion	35
Liste de références	39

Introduction

En premier lieu nous aborderons dans ce mémoire de Bachelor la régulation des émotions à l'école primaire. Autrefois, les émotions étaient perçues comme un obstacle à l'apprentissage scolaire, car la pédagogie adoptée était impersonnelle. En effet, Mazzietti et Sander (2015) expliquent que la relation entre enseignant·e et élève se réduisait à une dynamique purement transmissible, dans laquelle l'enseignant·e assumait le rôle de simple émetteur·rice de connaissances, et l'élève le rôle de récepteur·rice. Cependant, le monde de l'école a connu et connaît encore une évolution significative, non seulement grâce à une compréhension plus profonde des outils technologiques, mais aussi à la didactique de l'enseignement. Ce changement a donc favorisé un dépassement progressif de cette conception de l'apprentissage impersonnel, ouvrant la voie à une approche éducative plus inclusive et attentive aux aspects émotionnels de l'apprentissage (Mazzietti et Sander, 2015). En outre, les recherches et les études récentes dans le domaine des sciences de l'éducation ont révélé que la relation entre les émotions et l'apprentissage est beaucoup plus complexe qu'on ne le présumait (Cuisinier *et al.*, 2015 ; Hascher, 2005 ; Visioli, 2022). En effet, Terré et Sève (2022) ont montré que, dans le contexte scolaire, les émotions des élèves peuvent exercer simultanément une influence significative sur leurs réussites et leurs échecs, ce qui souligne l'importance cruciale de considérer ces émotions attentivement.

Selon Mazzietti et Sander (2015) et Visioli (2022), les émotions ne jouent pas seulement un rôle crucial, elles représentent aussi un processus d'apprentissage central qui facilitent l'engagement des élèves et soutiennent les systèmes cérébraux tels que la motivation, l'attention et la mémoire. De cette façon, elles rendent ainsi l'apprentissage plus efficace et agréable. Les émotions influencent le bien-être psychologique, les relations sociales, le climat scolaire et modulent l'engagement ainsi que la réussite académique (Tornare et Pons, 2019). De plus, elles favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle et de l'empathie, essentielles pour le bien-être général (Visioli, 2022).

Afin de faciliter la compréhension de l'impact des émotions sur l'apprentissage, Cuisinier et ses collègues (2015) considèrent qu'elles peuvent être classées selon leur valence, leur niveau d'activation et leur temporalité.

En second lieu, ce mémoire de Bachelor vise à comprendre comment les enseignant·e·s sont de plus en plus encouragé·e·s à prendre en compte les émotions dans leur travail et pourquoi la compréhension de celles-ci est considérée comme essentielle pour un enseignement efficace (Hargreaves, 2021). Les recherches indiquent que les enseignant·e·s qui sont plus ouvert·e·s sur le plan émotionnel sont mieux à même de reconnaître les émotions des élèves, et ceux ou celles qui pensent que les émotions influencent

l'apprentissage se sentent davantage responsables de leur gestion (Orlova *et al.*, 2015). Dans cette optique, la recherche menée par Pharand et Doucet (2013) reconnaît l'importance des émotions dans l'apprentissage et le développement. Ils ont cherché à comprendre quelles stratégies les éducateur·rice·s peuvent utiliser pour gérer les émotions afin d'améliorer à la fois l'enseignement et l'engagement des élèves.

À la suite de l'analyse de la littérature scientifique, il ressort qu'aider les élèves à gérer leurs émotions est important, mais qu'il existe un besoin d'étude approfondie et de formations professionnelles pour sélectionner et mettre en œuvre les meilleures méthodes d'intervention (Petrovic *et al.*, 2022). C'est pour cette raison qu'il convient de se demander : quel impact l'école a-t-elle sur les émotions des élèves ? Comment les enseignant·e·s peuvent-ils ou elles contribuer à la régulation des émotions des élèves en école primaire ?

Nous commencerons par définir les bases de notre réflexion, à savoir les émotions des élèves, l'importance des compétences émotionnelles et le rôle des émotions à l'école primaire. Nous pourrons ainsi comprendre l'impact de l'école sur les émotions des élèves et répondre à la première question de recherche. Par la suite, nous aborderons les fondements théoriques de la régulation des émotions et les facteurs d'influence afin de comprendre son importance dans le cadre scolaire. Enfin, nous explorerons la valeur d'une relation de qualité entre enseignant·e et élève, ce qui nous permettra ensuite de comprendre quelles sont les meilleures approches d'intervention pédagogiques que les enseignant·e·s peuvent appliquer en classe afin de favoriser la régulation des émotions des enfants.

J'ai choisi de traiter le thème de la régulation émotionnelle des enfants à l'école primaire pour mon mémoire de Bachelor parce que, en abordant le monde professionnel de l'éducation, j'ai compris combien le développement émotionnel est crucial dès la petite enfance. La capacité de gérer ses émotions n'affecte pas seulement la vie scolaire des enfants, mais aussi leurs relations sociales et leur bien-être psychologique à long terme. Étant donné que tout le monde n'a pas cette sensibilité émotionnelle ou ne connaît pas de techniques pour faire face à certaines émotions, j'ai donc jugé important de pouvoir explorer ce sujet pour contribuer à promouvoir une éducation plus attentive aux compétences émotionnelles et découvrir des nouveaux modèles d'intervention.

Méthodologie

Dans le cadre de mes recherches, j'ai commencé à utiliser largement Google Scholar, une plateforme offrant un accès étendu à la littérature scientifique. Mes investigations ont été menées dans quatre langues : français, italien, allemand et anglais, ce qui m'a permis d'élargir de manière significative l'étendue de mes sources dans divers contextes culturels et

académiques.

En outre, je précise que les mots-clés les plus fréquemment utilisés pour mes recherches étaient « émotions », « régulation émotionnelle », « compétences émotionnelles » et « école primaire ». Étant donné l'importance accordée au rôle des enseignant·e·s, j'ai également inclus des termes tels que « relation enseignant·e·s-élèves », « rôle des enseignant·e·s », « stratégies » et « modèles pédagogiques ». Notamment, j'ai consulté les ressources du catalogue de la bibliothèque de l'Université de Fribourg (*Discovery Fribourg*) qui m'a permis de trouver des ouvrages utiles pour approfondir mes thématiques. Afin de compléter la recherche, j'ai consulté des bases de données majeures dans les sciences de l'éducation, telles que Cairn.info, ERIC, ScienceDirect et JSTOR dans lesquelles j'ai trouvé plusieurs articles qui incluaient le rôle des enseignant·e·s dans la régulation des émotions des élèves. Dans le but d'approfondir et d'identifier d'autres sources scientifiques intéressantes pour mon sujet de travail, j'ai également consulté la bibliographie de certains.

La rédaction du document a fait l'objet d'une révision et d'une restructuration pendant toute la durée de mon travail. J'ai créé plusieurs documents pour noter les informations importantes des articles scientifiques ou ouvrages que je lisais, ainsi que les sources dont j'avais besoin pour poursuivre. Dans l'intention d'approfondir le plus possible la littérature et d'organiser de manière optimale mon travail, j'ai classé les informations que je trouvais par thèmes et j'ai ainsi pu les intégrer selon une organisation logique dans le présent document.

1. Les émotions des élèves à l'école primaire

Au cours des dernières années, l'intérêt pour l'étude des émotions et les recherches scientifiques à ce sujet ont considérablement augmenté, car il a été observé que la capacité de réguler les émotions joue un rôle très important dans la réussite du développement global de l'enfant (Patriitti et Fitamen, 2022).

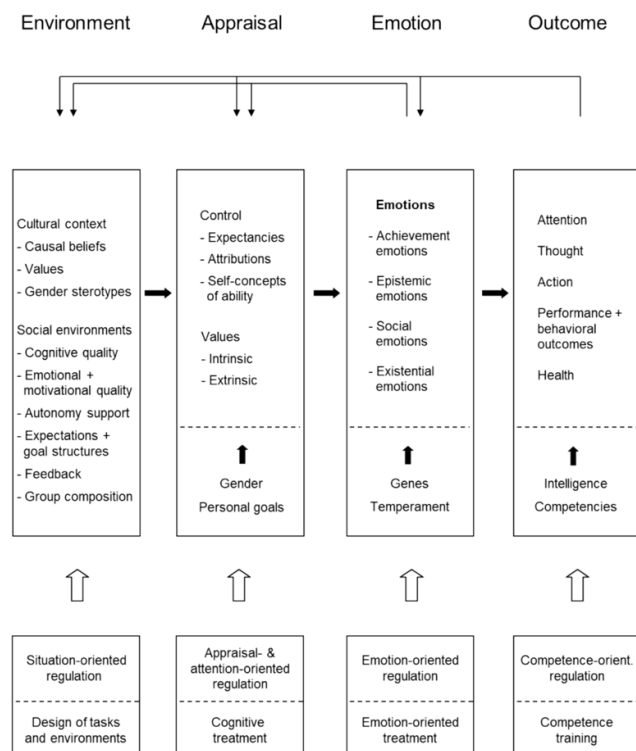
Dès la petite enfance, nous apprenons à reconnaître, nommer, partager et gérer les émotions. Le vocabulaire relatif aux émotions est très large et varié. En effet, dans les cultures occidentales, il existe plus d'un millier de termes différents pour décrire les émotions, mais nous n'en utilisons qu'un dixième selon Petiot et Visioli (2022). Ces chercheurs ont également souligné que ce large éventail de termes est l'un des principaux obstacles à la définition des émotions. En effet, Campos et ses collègues (2004) ont relevé qu'actuellement, il n'existe pas de définition unique au concept d' « émotion », ni de compréhension claire de leur processus d'origine (Panksepp, 2008). Cela s'explique par l'existence de concepts connexes, tels que l'affect, l'humeur, le sentiment et la passion, qui rend complexe la compréhension de ce qu'est une émotion. Malgré des différences théoriques et l'absence d'une définition unique, la plupart des chercheurs s'accordent sur une définition dite « multi-composante » (Richard *et al.*, 2021). Plus précisément, ils-elles considèrent les émotions comme des processus complexes constitués de plusieurs composantes interconnectés qui compliquent la détermination d'une structure standardisée de ce phénomène (Petermann, 2002). Les émotions sont donc un épisode transitoire (Mazziotti et Sander, 2015) et émergent par une réponse physiologique, comportementale, cognitive et expérientielle à un ou plusieurs stimuli, préparant ainsi le corps à faire face à la situation par une série de réactions (Petiot et Visioli, 2022).

Compte tenu de l'ampleur et de la complexité de ce concept, pour classer les émotions j'ai décidé de me baser sur le modèle de Pekrun (2024) « Control-Value Theory » (cf. figure 1). Ainsi, ce modèle classe les émotions des élèves pour en prédire l'accomplissement en fonction de trois dimensions : le focus de l'objectif pendant l'activité ou en fonction du résultat obtenu, la valence (positive ou négative) et le niveau d'activation vers une activité (élevée ou faible). Pekrun (2024) divise ensuite les émotions en quatre catégories principales. Tout d'abord, il classifie les émotions ressenties lors de l'accomplissement, donc les émotions qui sont liées à l'apprentissage et qui varient en fonction de l'activité réalisée (le plaisir, l'ennui) et des résultats futurs (l'espoir, l'anxiété) ou des résultats passés (la fierté et la honte). Cette famille d'émotions est considérée pour la motivation pendant les activités en classe et pour la réussite scolaire (Sander, 2023). La deuxième catégorie est celle des émotions épistémiques, qui englobent les émotions liées à la connaissance et correspondent aux réactions fondamentales telles que la surprise, la curiosité et la confusion. Plus précisément,

Pekrun (2024) définit ces émotions comme le résultat de nouvelles acquisitions de connaissances qui ont suscité des émotions intenses dues à des incohérences cognitives. Ensuite, les émotions sociales se divisent en émotions centrées sur soi-même, telles que la fierté, la honte, la culpabilité, et en émotions liées aux autres, comme l'amour, la gratitude, l'admiration, la colère, etc. Enfin, les émotions existentielles, qui concernent la santé et la vie, incluent notamment l'anxiété, l'espoir et le désespoir, et dépendent du sentiment de contrôle sur ses propres conditions de vie. Sander (2023) reconnaît l'importance et l'utilité des deux premières familles d'émotions pour obtenir un apprentissage scolaire positif et le soutenir.

Figure 1

Le modèle « Control-Value Theory » (Pekrun, 2024. pp.14)



Theurel et Gentaz (2015) affirment que ce processus de catégorisation commence à se développer chez les enfants dès l'âge de deux ans, moments où l'enfant est capable de catégoriser verbalement certaines émotions de base. Au fil du temps et du développement, la capacité de catégorisation devient de plus en plus précise, permettant à l'enfant de distinguer les émotions en deux grandes catégories selon leur valence positive pour des émotions agréables, et négative pour des émotions désagréables (Espinosa, 2018). Enfin, cette capacité, permettant de reconnaître et de classer les émotions de manière toujours plus spécifique, s'améliore jusqu'à atteindre un niveau similaire d'intelligence émotionnelle à celui d'un adulte.

Contrairement à l'intelligence cognitive, l'intelligence émotionnelle est constituée de

compétences liées aux émotions qui peuvent se développer et s'améliorer au fil du temps. Ce type d'intelligence permet aux gens de comprendre et réguler leurs propres émotions, ainsi que celles des autres en développant une série de compétences utiles pour élaborer et réfléchir efficacement avec et sur les émotions (Nathanson *et al.*, 2016). Il s'agit d'un mécanisme naturel fondamental du comportement humain, donc l'intelligence émotionnelle peut également soutenir et renforcer l'intelligence intellectuelle (Pharand, 2013).

1.1. L'importance des compétences émotionnelles

Un autre aspect important des émotions est celui que les auteur·rice·s Theurel et Gentaz (2015) ont mis en évidence, à savoir les compétences émotionnelles. Ils·elles les définissent comme « un ensemble de ressources efficaces et fonctionnelles permettant l'adaptation à l'environnement » (pp. 546). Il s'agit d'une capacité selon laquelle chaque individu·e (élève ou enseignant·e) perçoit, exprime et écoute les émotions de différentes manières en vue d'identifier, comprendre, utiliser et réguler leurs propres émotions, ainsi que celles des autres (Housiaux et Lahaye, 2013 ; Richard *et al.*, 2021 ; Theurel et Gentaz, 2015). Lafortune et ses collègues (2004) ajoutent que cette capacité apparaît aujourd'hui comme étant également l'un des facteurs déterminants pour la réussite scolaire ou l'échec scolaire/les défis de chaque apprenant·e.

Richard et ses collègues (2021) ont mis en évidence une tranche d'âge importante pour le développement des compétences émotionnelles, c'est-à-dire la petite enfance. Cette période entre la naissance et l'âge de cinq ans est cruciale pour la croissance car elle se caractérise par une activité neuronale intense. Au cours de cette phase, un grand nombre de neurones établissent des connexions synaptiques dont l'épanouissement dépend dans une large mesure des stimuli provenant de l'environnement. En effet, Theurel et Gentaz (2015) exposent que le développement de la compétence émotionnelle verbale commence dès l'âge de deux ans et se poursuit jusqu'à que l'enfant soit capable de classer un nombre croissant d'émotions avec une précision de plus en plus fine. Dans l'ensemble, ce progrès comprend un aspect essentiel de l'épanouissement cognitif, qui a été associé à de nombreux facteurs tels que les comportements sociaux, les performances scolaires et la santé. En effet, l'étude de ces facteurs a examiné l'entraînement des compétences émotionnelles chez 232 enfants de 6 à 12 ans, répartis en groupes de contrôle et expérimentaux dans des écoles de la région Rhône-Alpes en France. Les résultats confirment que ces compétences peuvent être développées à l'école, en intégrant l'entraînement des enfants aux pratiques pédagogiques habituelles et en impliquant les enseignant·e·s. Cette approche, adaptée à une large tranche d'âge, ouvre de nouvelles perspectives éducatives pour favoriser le développement émotionnel des enfants en contexte scolaire.

Au-delà des différences individuelles liées à l'âge, l'épanouissement des compétences émotionnelles chez les enfants dépend d'une interaction complexe entre facteurs intra- et interpersonnels. Les premiers comprennent le tempérament (cf. chapitre 2.2.2), le genre, le développement des capacités motrices, cognitives et neurologiques, tandis que les seconds incluent le contexte familial, social (cf. chapitre 2.2.1) et culturel de chaque enfant (Housiaux et Lahaye, 2013). Ces autrices s'accordent sur l'idée que le niveau de compétences émotionnelles d'un·e individu·e affecte sa capacité à s'adapter à son environnement. Par exemple, à l'école, les élèves ayant des compétences émotionnelles peu développées ont tendance à être perçus par les enseignant·e·s comme perturbateurs de l'apprentissage en classe. En outre, la capacité des enfants à exprimer, comprendre et réguler leurs propres émotions ainsi que celles des autres affecte leurs relations sociales et favorise les comportements prosociaux. À cet égard, une étude menée par Petrides et al. (2006) au Royaume-Uni sur des enfants à l'école primaire a analysé la relation entre les compétences émotionnelles et la qualité des interactions entre pairs. Les résultats ont montré que les enfants avec des scores plus élevés en compétences émotionnelles étaient perçus par leurs camarades comme étant plus coopératifs, moins enclins à déranger et moins agressifs.

1.2. Le rôle des émotions dans l'apprentissage scolaire

Plutôt que de s'opposer, les émotions et l'apprentissage sont profondément liés (Petiot et Visioli, 2022). Les émotions peuvent à la fois favoriser et empêcher l'apprentissage, le développement des compétences, affectant ainsi le bien-être des élèves dans le contexte scolaire (Espinosa, 2020 ; Pham Quang, 2017). Les émotions semblent notamment jouer un rôle clé et favoriser les processus cognitifs fondamentaux dans l'apprentissage scolaire tels que l'attention et la mémoire (Denervaud *et al.*, 2017), ainsi que l'encodage et les processus liés au contrôle exécutif qui ont été ajoutés par Richard et ses collègues (2021).

En effet, Mazziotti et Sander (2015), en se référant au modèle de processus des composantes (Scherer, 1984), soulignent l'importance de la capacité de pouvoir manipuler la pertinence dans une situation d'apprentissage. L'évaluation de la pertinence (également appelée « *appraisal de pertinence* »), c'est-à-dire la capacité de l'individu·e à évaluer cognitivement si un stimulus est important ou pertinent, joue un rôle clé dans l'allocation des ressources attentionnelles des apprenant·e·s. À cet égard, certaines études, comme celle de Terré et ses collègues (2016), suggèrent que la cognition se forme surtout dans les moments de charge émotionnelle intense. De fait, de nombreuses études en neurosciences et en sciences humaines (notamment Luminet, 2013; Sander et Scherer, 2014) affirment également ce fait, soutenant l'existence d'un lien entre les émotions et la cognition, où les émotions jouent un rôle d'interprétation d'une situation, tandis que la cognition permet à

l'individu·e d'attribuer un sens à ce qu'il·elle a perçu, vécu et observé. C'est ainsi que les recherches menées par Espinosa (2018) ont mis en évidence que chaque élève peut éprouver des émotions différentes selon le moment et la situation, par exemple lors de l'écoute des cours, du déroulement des devoirs, des tests ou des évaluations. Comme il a été dit précédemment, ces émotions peuvent être à la fois positives et négatives et peuvent varier en intensité et fréquence. Si certaines d'entre elles sont issues de l'expérience et de la vie personnelle de chaque élève, beaucoup sont directement influencées par le contexte scolaire.

Pekrun (2024) reprend dans son modèle « Control-Value Theory » (cf. figure 1) le même concept, en disant que les évaluations de la situation, des émotions, de l'apprentissage et de l'environnement sont étroitement liées et influencées les unes par les autres. L'évaluation de la situation par l'élève est notamment un élément clé car elle dépend à la fois de l'importance accordée à la situation et de la perception de son contrôle ou de son efficacité. Ces perceptions sont à leur tour conditionnées par divers facteurs, dont les ressources cognitives, la motivation, les stratégies d'apprentissage et les performances des élèves. En outre, le contexte scolaire, qui comprend les activités en classe, l'ambiance émotionnelle et les relations entre les élèves, influence de manière significative l'interprétation et l'évaluation de la situation par l'élève (Cuisinier *et al.*, 2015).

Pour démentir le mythe selon lequel les émotions et la cognition ont des localisations dans le cerveau et des rôles différents pour renforcer ce lien entre les deux, Richard et ses collègues (2021) soulignent que certaines régions du cerveau sont responsables non seulement des émotions, mais aussi de la cognition. Les chercheur·euse·s ont donné l'exemple de l'amygdale (structure sous-corticale) qui permet d'identifier les stimuli ayant une importance émotionnelle pour l'individu·e, mais elle contribue également à des fonctions cognitives fondamentales comme l'attention et la mémoire.

1.3. L'influence de l'environnement scolaire sur les émotions

La mission principale des écoles est d'éduquer les élèves en leur apportant des connaissances et en développant leurs compétences cognitives. Cependant, de nombreuses écoles reconnaissent et prennent en considération également l'importance de favoriser le développement des attitudes comportementales, ce qui est un objectif fondamental de l'éducation des élèves (Orlova *et al.*, 2015). En effet, la capacité de se comporter de manière appropriée dans diverses situations est cruciale pour le bon développement de l'élève, car l'environnement scolaire peut déclencher des émotions positives et négatives. Chaque activité ou interaction en classe est intrinsèquement liée à l'affectivité et peut provoquer un large éventail d'émotions, de la joie à la colère, de l'excitation à la frustration. Il est donc

essentiel que l'apprenant·e développe des stratégies appropriées pour gérer ses émotions (Orlova *et al.*, 2015).

Dans ce contexte, Baudoin et Galand (2018), Espinosa (2020) et Pham Quang (2017) partagent le même avis sur l'importance de la classe en tant qu'environnement crucial pour le développement émotionnel, social et la promotion de l'apprentissage, puisqu'il s'agit d'un lieu où les enfants et les adolescent·e·s passent environ 50 % de leur temps. Pekrun (2024) définit la classe comme une représentation d'un espace riche en expériences émotionnelles. Les élèves peuvent expérimenter une grande variété d'émotions allant des émotions négatives comme la colère, la peur, la honte et l'ennui, aux émotions plus positives comme le bonheur, la fierté et la satisfaction. C'est pour cette raison que ces auteur·rice·s insistent également sur la nécessité d'un enseignement explicite pour instaurer un climat propice aux interactions et aux programmes d'intervention visant à améliorer leur apprentissage et leur bien-être (Baudoin & Galand, 2018; Cossé & de Reviers, 2016). Plus précisément, cette approche suit une progression graduelle, du simple au complexe, avec des objectifs bien définis et un retour d'information immédiat (Cossé et de Reviers, 2016).

En revanche, en ce qui concerne le climat scolaire favorable à l'apprentissage, l'enseignant·e est responsable de créer un environnement physique et social adapté aux élèves et propice à une bonne qualité d'interactions. L'enseignant·e doit être sensible au regard de chacun des enfants, en se souciant de leurs besoins et de leur niveau de développement afin de promouvoir et améliorer leur apprentissage (Montminy *et al.*, 2020).

Enfin, les établissements scolaires ont tendance à se concentrer davantage sur les émotions positives associées au succès des élèves, un phénomène qui peut s'expliquer par des raisons de nature ontologique, sociale et épistémique. Cependant, cette approche conduit à un obscurcissement des émotions négatives, ignorant le fait que le développement des apprenant·e·s se fait par des expériences agréables, mais aussi des expériences difficiles (Terré et Sève, 2022). Selon les auteur·rice·s, apprendre à gérer les différents types d'expériences émotionnelles peut aider les élèves à faire face aux humeurs négatives en les interprétant comme des étapes nécessaires vers de nouvelles émotions. Ce processus favorise également la capacité de se réguler, de prendre des décisions plus appropriées dans les situations à risques, améliorant ainsi l'attention envers les autres et stimulant le développement d'une plus grande empathie. C'est pour cette raison que Petrovic et ses collègues (2022) affirment également que l'école primaire constitue un contexte essentiel pour le développement de la régulation émotionnelle. Il s'agit d'un aspect qui sera abordé dans le prochain chapitre (cf. chapitre 2).

2. La régulation émotionnelle durant l'enfance

Les concepts d'« émotion » et de « régulation des émotions » ont toujours été difficiles à distinguer (Cole *et al.*, 2004 ; Petermann, 2002). Les émotions, étant un processus d'orientation et d'évaluation des événements, influencent l'expérience, le comportement et la cognition de chacun·e. Cet impact peut par conséquent incliner l'individu·e vers une action spécifique (Cole *et al.*, 2004), exerçant donc un effet régulateur en eux-mêmes (Campos *et al.*, 1994). Par conséquent, la notion de « régulation des émotions » reste ambivalente et sujette à plusieurs interprétations. D'une part, elle peut indiquer le rôle régulateur des émotions sur d'autres processus comportementaux, cognitifs ou physiques. D'autre part, elle peut également se référer à des mécanismes qui permettent de modifier et réguler les émotions elles-mêmes (Petermann, 2002), comme par exemple l'intensité et la durée afin de s'adapter à des situations complexes (Cole *et al.*, 2004).

Calkins (2010) décrit la régulation des émotions comme l'ensemble des comportements et des stratégies qui permettent d'inhiber, de diminuer ou d'intensifier les émotions et leurs expressions, de manière consciente ou automatique (Calkins, 2004 ; Calkins et Leerkes, 2011). Cicchetti et ses collègues (1991) avaient également développé la même idée de base en définissant la régulation comme les facteurs internes et externes qui nous permettent de gérer et d'adopter les émotions dans l'intention de nous comporter de manière appropriée dans diverses situations. Eisenberg et Spinrad (2004) précisent, à partir de cette idée, que ce processus régule l'émergence, l'intensité, la durée et la forme des émotions en tenant compte des aspects physiologiques, attentionnels et comportementaux. En revanche, la dérégulation émotionnelle est définie par Leahy et collègues (2018) comme la difficulté ou l'incapacité à gérer les émotions de manière efficace, en se manifestant par une intensification ou une désactivation émotionnelle. Pour les auteur·rice·s Séguin et MacDonald (2018), l'intensification se produit lorsque l'émotion est perçue comme écrasante et difficile à tolérer, provoquant la panique, la terreur ou un sentiment de surmenage. La désactivation, au contraire, peut se faire par des expériences dissociatives (comme la dépersonnalisation) ou par un aplatissement affectif dans des situations qui devraient normalement susciter des émotions. Ainsi, la dérégulation ne peut être considérée comme un trouble en soi, mais plutôt comme un phénomène caractérisant un large éventail de troubles qui vont influencer l'humeur, l'anxiété et les comportements.

Par ailleurs, la régulation des émotions est une compétence qui se développe graduellement dès la petite enfance (Calkins, 2010 ; Jones et Bouffard, 2012). Au fil du temps et de l'accumulation des expériences, chacun·e développe progressivement des stratégies pour les réguler (Petermann, 2002). Calkins (2010) évoque que la régulation des émotions est étroitement liée aux processus biologiques et aux facteurs d'attention fondamentaux, ainsi

qu'à d'autres mécanismes de contrôle comportemental et cognitif. Ce processus de maturation implique également le développement moteur et cognitif, influençant significativement les phases ultérieures de la croissance (Calkins, 2010). Cette capacité implique donc l'utilisation de stratégies spécifiques pour gérer les émotions positives ou négatives, influençant le comportement, les interactions sociales et les états physiologiques associés (Petermann, 2002). Pour qu'un·e enfant puisse généraliser la régulation émotionnelle, il·elle doit d'abord identifier et reconnaître ses propres émotions et celles des autres afin de favoriser les apprentissages scolaires et la préservation des relations bienveillantes avec les enseignant·e·s et les pairs en classe (Richard *et al.*, 2021). Pour cette raison, ces auteur·rice·s considèrent qu'une régulation efficace des émotions est une condition essentielle à un fonctionnement adaptatif. Cependant, son acquisition représente également l'un des principaux défis dans les premières années de l'école, car les enfants n'ont pas encore développé une compétence émotionnelle complète.

Les autrices McClelland et Cameron (2011) ont étudié quelles compétences sont essentielles pour le processus de régulation des émotions des apprenant·e·s, en identifiant trois composantes fondamentales : la flexibilité attentionnelle, le contrôle inhibiteur et la mémoire de travail. La première permet de se concentrer sur une tâche en ignorant les distractions, la deuxième permet à l'élève de contrôler les comportements impulsifs et de s'adapter aux circonstances, et la troisième facilite le respect des consignes et la résolution de problèmes en recherchant des solutions. Selon leur étude, les élèves qui parviennent à gérer leurs émotions de manière efficace ont moins de difficultés à s'adapter aux contextes scolaires et sociaux grâce à un meilleur contrôle et une meilleure planification de leurs connaissances, émotions et comportements. Petrovic et ses collègues (2022) ont confirmé l'importance de ces compétences en analysant les élèves qui n'utilisent pas ou peu de stratégies de régulation émotionnelle dans le cadre scolaire. Leurs résultats montrent que ces élèves sont plus exposés au risque de ne pas être acceptés par leurs pairs, de manifester des difficultés d'attention et de concentration ainsi que des problèmes comportementaux, qui exercent une influence négative sur la réussite scolaire et l'adaptation sociale. À la lumière de ces preuves, Petrovic et al. (2022) soulignent l'importance de promouvoir, en particulier dans l'école primaire, l'apprentissage de la régulation émotionnelle et des stratégies pour la développer. Cette compétence a un impact significatif sur les résultats scolaires et l'intégration sociale des élèves. Il est toutefois essentiel qu'ils·elles acquièrent la capacité de déterminer les stratégies les plus efficaces et les mieux adaptées à leur situation. C'est pour cette raison que nous allons explorer ci-dessous divers modèles d'intervention possibles à mettre en pratique dans le contexte scolaire afin de favoriser la régulation émotionnelle des enfants (cf. chapitre 4).

2.1. Le modèle de processus de régulation des émotions selon Gross

Le modèle de processus de régulation des émotions de Gross (2014) (cf. figure 2) fournit un cadre théorique pour comprendre comment les individu·e·s régulent leurs propres émotions. Les émotions, comme l'a expliqué l'auteur, jouent un rôle crucial dans l'adaptation, car elles permettent de concentrer l'attention sur des éléments saillants de l'environnement, d'optimiser le traitement sensoriel, d'affiner le processus décisionnel, d'améliorer les interactions sociales et de renforcer la mémoire épisodique. Cependant, lorsqu'elles sont inappropriées en termes d'intensité, de durée ou de contexte, les émotions peuvent devenir dysfonctionnelles, ce qui nécessite que l'individu·e soit capable d'utiliser des stratégies pour les réguler. C'est pour cette raison que l'auteur distingue dans son modèle deux principaux systèmes de régulation émotionnelle : un précoce, donc qui intervient dans les premières phases du processus émotionnel (déclenchement de l'émotion), et un autre tardif, qui agit sur les tendances comportementales déjà développées (Brandstätter *et al.*, 2013). Sheppes et Gross (2013) affirment que les stratégies antérieures sont généralement plus efficaces que celles qui se concentrent tardivement sur la réponse émotionnelle parce que les premières permettent à l'individu·e d'avoir encore la capacité de détecter le parcours émotionnel.

Sheppes et Gross (2013) soutiennent que les émotions représentent une catégorie hétérogène et difficile à généraliser. C'est pourquoi les auteurs ont défini cette approche de la régulation des émotions « modèle modal des émotions » (pp. 392). Ce « modèle modal » est composé de cinq phases qui représentent une réponse émotionnelle. La première étape est la sélection de la situation (*Situation selection, Avoidance*). Plus précisément, l'individu·e doit faire face à un effort initial devant une situation donnée en évaluant les caractéristiques externes. La deuxième étape est le changement de situation (*Situation modification, Self-Assertion*), où l'individu·e cherche à changer les circonstances externes d'une situation afin de changer sa réponse émotionnelle. La troisième étape, la distribution de l'attention (*Attention deployment, Distraction*), implique que l'individu·e gère ses émotions internes afin qu'il·elle puisse diriger son attention et orienter sa réponse émotionnelle. Dans cette étape, plusieurs stratégies ont été identifiées pour réguler l'attention, comme la distraction qui peut apporter un soulagement immédiat sans demander beaucoup d'efforts de la part de l'individu·e, mais en revanche, une utilisation excessive de cette stratégie peut conduire à un état de désadaptation sur le long terme. La quatrième étape est le changement cognitif (*Cognitive change, Reappraisal*), dans lequel l'individu·e modifie le sens attribué à la situation pour changer les émotions qu'il·elle suscite. Parmi les stratégies de régulation émotionnelle les plus efficaces, la réévaluation cognitive est celle qui a reçu le plus d'attribution ces dernières années. Cette approche consiste à réinterpréter un événement

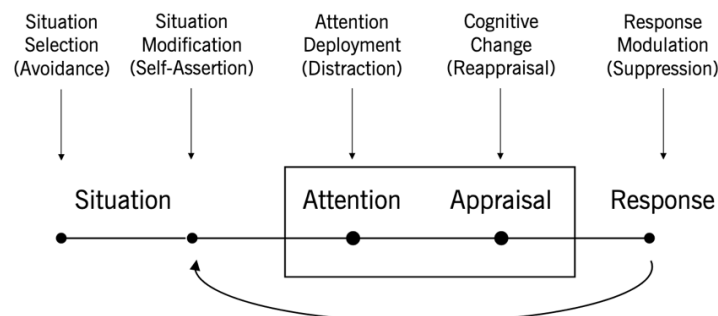
émotionnel en termes non émotionnels, réduisant ainsi la charge émotionnelle (Leahy *et al.*, 2018 ; Thompson *et al.*, 2007). Enfin, la cinquième étape est la modulation de réponse (*Response modulation, Suppression*), qui se réfère à la gestion d'un ou plusieurs composants de la réponse émotionnelle, y compris existentielle, comportementale ou physiologique. Un exemple de stratégie de modulation est la suppression émotionnelle, qui implique l'inhibition des expressions faciales pour contrôler les émotions exprimées (Gross, 2014).

Dans les études expérimentales de Gross (1998), il a été montré que toutes les stratégies de régulation émotionnelle n'ont pas le même effet à long terme, en particulier celles qui concernent la santé mentale et les relations sociales restent un défi important. Il a été prouvé que l'efficacité des stratégies dépend de trois facteurs : la disposition de ressources cognitives requises pour la modulation, l'intensité émotionnelle et l'efficacité d'une stratégie à court ou long terme (Brandstätter *et al.*, 2013 ; Sheppes et Gross, 2013).

En ce qui concerne l'environnement scolaire, Sheppes et Gross (2013) affirment que certaines études suggèrent que la suppression émotionnelle peut conduire à des problèmes cognitifs conduisant à une diminution de la performance. Toutefois, la stratégie de réévaluation peut réduire ou éliminer ces effets.

Figure 2

Le modèle de processus de régulation des émotions (Gross, 2014, pp. 324)



2.2. Les facteurs de la régulation émotionnelle

La capacité des enfants à réguler leurs émotions est influencée non seulement par des facteurs individuels (par exemple le tempérament), mais aussi par des éléments externes liés aux environnements de l'enfant (parents, enseignant·e·s, pairs) (Raver, 2014). Les facteurs liés au développement individuel comprennent plusieurs processus fondamentaux, dont les facteurs externes comme la maturation biologique, l'environnement social et le développement physique jouent un rôle crucial dans l'acquisition des stratégies de régulation émotionnelle (McClelland et Cameron, 2011 ; Petermann, 2002). En effet, comme nous l'expliquerons dans le prochain sous-chapitre consacré à l'autorégulation (cf. chapitre 2.3), ce processus se développe progressivement, passant d'une régulation externe (par les

parents et les enseignant·e·s) à une régulation interne (McClelland et Cameron, 2011).

McClelland et Cameron (2011) ont révélé que les interactions entre les facteurs internes et externes peuvent exercer une influence sur la réussite scolaire. Il ne faut pas négliger qu'en plus des facteurs d'influence approfondis dans ce mémoire, il en existe certainement d'autres qui peuvent déterminer des différences individuelles et des différences dans les résultats des recherches (Petermann, 2002). Cependant, nous nous concentrerons sur les facteurs suivants.

2.2.1. Les facteurs internes

Selon l'étude de Séguin et MacDonald (2018), la prise en compte du tempérament des enfants à l'école primaire est très importante, car elle a une corrélation significative avec le fonctionnement scolaire. Dans leur recherche, il a été prouvé que le niveau de tempérament de chaque individu·e est un facteur individuel significatif, lequel peut expliquer la variance dans trois domaines : dans les relations avec les pairs, dans l'autogestion des comportements scolaires, mais aussi bien évidemment dans la régulation des émotions.

S'agissant de la nature du tempérament, les débats divergent. Certain·e·s défendent l'idée qu'il s'agit d'un aspect biologique, tandis que d'autres affirment qu'il est dû aux préférences et au développement d'expériences et de stratégies de chacun·e. Ces différents modes d'interprétation répondent à des événements qui ont une intensité différente, une certaine rapidité émotionnelle et la mise en pratique de stratégies pour les gérer (Cole *et al.*, 2004). Petermann (2002) spécifie que ces stratégies développées et utilisées par chaque individu·e dépendent des traits de tempérament qui sont apparus précocement en chacun·e de nous. Cela est dû au fait que dès la naissance, chaque enfant dépend dans une large mesure de ses parents. Si les parents (ou le *caregiver*) adoptent un style d'attachement sécurisant avec leur enfant et disposent des capacités de régulation émotionnelle appropriées, ils joueraient un rôle fondamental dans la régulation des émotions de leur fils·fille en situations de stress ou d'anxiété (Séguin et MacDonald, 2018). En revanche, si les parents gèrent leurs émotions de manière inappropriée, l'enfant aura plus de mal à développer cette capacité et, en conséquence, le risque de comportements inadaptés augmente (Petermann, 2002).

Eisenberg et ses collègues (2002a) ont découvert qu'il existe des relations significatives entre le tempérament, la régulation des émotions et l'impact sur les relations sociales. Dans leur étude, le tempérament et la capacité de réguler les émotions sont des prédicteurs forts du fonctionnement social, c'est-à-dire de la capacité à engager des comportements prosociaux, à s'adapter aux nouvelles situations et à obtenir l'acceptation des pairs. Cependant, pour les enfants qui rencontrent des difficultés à s'autoréguler, ces chercheur·euse·s ont constaté que leur tempérament négatif peut prédire des

comportements problématiques. En fait, les chercheur·euse·s Bouffard et al. (2005) ont constaté que lorsque les élèves rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs, à rester suffisamment concentrés et à contrôler leurs émotions, ils·elles obtiennent généralement de mauvais résultats scolaires et le rejet de la part de leurs pairs.

Ainsi, l'étude menée par Drake et collègues (2014) a montré que les caractéristiques du tempérament des enfants, c'est-à-dire le développement de croyances, d'attitudes et d'habitudes, s'intègrent successivement, contribuant ainsi à la formation des dimensions de la personnalité de chaque individu·e.

2.2.2. Les facteurs externes

Comme nous venons de le voir, les facteurs internes sont également liés et influencés par les facteurs externes. Jones et Bouffard (2012) affirment que les relations positives avec les parents, les enseignant·e·s et les pairs exercent une forte influence en qualité de régulateur·ice·s externes sur les compétences émotionnelles de l'enfant et son développement. En fournissant de l'aide ou du soutien, l'enfant apprend graduellement à s'autoréguler (Richard *et al.*, 2021).

Dès la naissance, les parents sont les premières personnes avec lesquelles l'enfant a généralement des contacts (Patriitti et Fitamen, 2022). En effet, Morris et les autres chercheuses (2007) exposent que la façon dont les enfants parviennent à réguler leurs émotions est influencée par ce qu'ils·elles observent, par les pratiques parentales et par le climat émotionnel au sein de la famille. Petermann (2002) ajoute que, par conséquent, les styles parentaux jouent un rôle décisif sur la régulation des émotions, par exemple en renforçant ou affaiblissant des attitudes appropriées ou inappropriées du tempérament.

Ainsi, les enseignant·e·s jouent également un rôle essentiel dans l'expérience scolaire des enfants. Ils·elles doivent non seulement leur transmettre des connaissances et leur permettre de développer des compétences scolaires, mais aussi enseigner la régulation des émotions, l'adaptation, la communication et le contact avec leurs pairs de manière prosociale (Hamre et Pianta, 2001). L'environnement scolaire, tel que le climat de classe ou la relation enseignant·e-élève, peuvent en particulier influencer le développement et l'apprentissage de ces capacités. Par exemple, McClelland et Cameron (2011) ont révélé que si les enseignant·e·s sont empathiques et réactifs, ils·elles réussissent à aider les enfants, qui ont au début présenté des difficultés à gérer leurs propres émotions, en leur développant davantage l'autonomie et en réduisant les comportements problématiques. De même, Montminy et al. (2020) ont vérifié les bénéfices d'un climat de classe positif et soutenant. Les chercheuses ont démontré que les climats négatifs peuvent avoir un impact négatif sur le développement de la capacité de régulation émotionnelle.

Enfin, les amitiés sont considérées comme un élément important des relations interpersonnelles de chaque enfant. Le fait de maintenir un bon niveau d'amitié avec ses pairs équivaut à un indicateur qui favorise le développement social, cognitif et les compétences émotionnelles (Patriiti et Fitamen, 2022). À cet égard, Eisenberg, Spinrad, et Morris (2002b) ont souligné que les enfants qui entretiennent des amitiés de qualité et une plus grande compétence sociale sont mieux régulés dans leurs émotions. Cela est dû à leur capacité à exprimer plus facilement leurs émotions et à adopter des comportements prosociaux appropriés. En effet, l'étude de Patriiti et Fitamen (2022), dans laquelle 49 enfants âgés de 8 à 11 ans ont été testés dans deux écoles primaires du canton du Tessin, a mis en évidence une corrélation positive entre la qualité des amitiés des enfants et leur capacité à réguler leurs émotions. Ceux·celles qui parviennent à réguler l'intensité de leurs émotions réussissent en conséquence à mieux gérer la communication avec leurs pairs.

Ainsi, s'agissant des relations à l'école, Raver (2002) a affirmé que les relations que les enfants construisent avec leurs enseignant·e·s et leurs pairs dépendent de leur capacité à réguler leurs émotions dans des actes prosociaux plutôt qu'antisociaux. Le type d'interactions que chaque enfant parvient à construire va donc influencer également les résultats scolaires (Séguin et MacDonald, 2018).

2.3. L'importance de l'autorégulation émotionnelle et son impact sur la réussite scolaire

Selon Gross (2014), l'autorégulation émotionnelle dépasse le simple concept de régulation émotionnelle. En effet, McClelland et Cameron (2011) définissent que « l'autorégulation dépend d'un ensemble de processus cognitifs et comportementaux, notamment l'attention flexible, la mémoire de travail et le contrôle inhibiteur » (pp. 33). L'élève actif, qui est capable de soutenir ou de moduler les connaissances et les affections, détient la capacité de s'autoréguler sur son apprentissage (Cosnefroy et Jézégou, 2013). En effet, selon ses auteur·rice·s, la capacité de « réussir » n'est pas seulement déterminée par la connaissance acquise, mais aussi par le niveau d'autorégulation.

Montminy et al. (2020), sur la base des mêmes résultats, affirment que ces habilités peuvent être soutenues par des interventions structurées et mises en place selon un protocole expérimental ciblant les trois processus cognitifs et comportementaux mentionnés ci-dessus. En effet, les enfants capables de gérer avec souplesse et efficacité leurs sentiments, leurs émotions et leurs comportements présentent un fort niveau de maîtrise de soi et de concentration, ainsi qu'un faible niveau d'agressivité. Ces éléments sont donc cruciaux pour leur engagement dans l'apprentissage et le succès scolaire. Une bonne autorégulation à l'école permet également aux élèves de contrôler leurs actions, d'atteindre leurs objectifs et

de créer des relations positives (McClelland et Cameron, 2011). De même, les chercheur·euse·s Denervaud et al. (2017), Jones et Bouffard (2012) et Raver (2014) ont exprimé les mêmes affirmations en constatant que les élèves capables de s'autoréguler ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Denham et al. (2014) considèrent cette capacité comme un moyen d'apprendre à s'adapter en classe. Ainsi, ces constatations ont amené les auteur·ice·s à souligner l'importance de mettre en place diverses stratégies de régulation.

En revanche, les enfants qui éprouvent des difficultés à réguler leurs émotions dès le plus jeune âge risquent de rencontrer des difficultés durant les périodes de transition, comme lors de l'entrée à l'école primaire (McClelland et Cameron, 2011 ; Patriitti et Fitamen, 2022) parce qu'ils·elles peuvent ne pas avoir les ressources nécessaires pour se concentrer sur l'apprentissage (Denham *et al.*, 2014). En effet, McClelland et Cameron (2011) affirment que l'autorégulation est un processus dynamique qui évolue tout au long de la vie, mais Montminy et al. (2020) insistent sur le fait que la période la plus propice au développement de l'autorégulation est entre quatre et six ans, puisque les régions corticales du cerveau sont plus malléables. Il s'agit d'un processus cognitif, moteur et linguistique qui permet d'améliorer la capacité de régulation émotionnelle (Cole *et al.*, 2004), le développement global, ainsi que la réussite éducative des enfants et des adolescent·e·s. De ce fait, si le développement n'est pas soutenu à ce stade, l'enfant risque de rencontrer des difficultés émotionnelles à l'avenir.

3. Le rôle des enseignant·e·s dans la gestion des émotions des élèves

Le développement professionnel de l'enseignant·e repose sur la consolidation de ses connaissances pédagogiques, la compréhension des besoins de ses élèves et la réflexion sur ses propres valeurs (Visioli et Petiot, 2017). C'est pour cette raison que ces auteurs soulignent le rôle fondamental de l'enseignant·e, non seulement en tant que guide pédagogique, mais aussi en tant qu'exemple de régulation émotionnelle. Il est essentiel qu'il ou elle sache contrôler et exprimer ses propres émotions en classe, tout en restant ouvert·e à celles des élèves (Visioli et Petiot, 2017). Becker et al. (2014) partagent cet avis et ont constaté que les émotions des enseignant·e·s provoquent une forte variation dans les émotions des élèves. Cela a permis aux auteurs d'expliquer l'importance de ne pas considérer seulement les aspects pédagogiques, mais aussi les émotions des élèves et les leurs. Orlova et ses collègues (2015) ajoutent que l'enseignant·e exerce un impact fondamental également dans le développement des compétences métacognitives et autorégulatrices de l'enfant. Cependant, tous·tes les enseignant·e·s ne prennent pas en compte l'importance des émotions des élèves. Certain·e·s ne parviennent pas à les identifier et ne comprennent pas l'impact qu'ils·elles peuvent avoir sur le fonctionnement de l'école et sur l'apprentissage. En revanche, Cuisinier et al. (2015) expliquent que la capacité de l'enseignant·e à reconnaître ses propres émotions, et celles des élèves pendant les activités d'enseignement, peut l'aider à identifier les approches et les modalités d'apprentissage les plus efficaces. Dans cette perspective, Richard et al. (2021) ajoutent que si les enseignant·e·s analysent consciemment leurs compétences émotionnelles dans le contexte scolaires, ils·elles peuvent devenir un modèle pour les élèves, surtout à l'école primaire, qui apprendront en les observant et en les imitant. Cela favorise également le développement de la capacité de « labellisation des émotions », en aidant les élèves à identifier et comprendre leurs propres émotions et celles des autres, ainsi qu'à apprendre des stratégies appropriées pour les réguler. En observant les expressions corporelles, les pensées et le ton de la voix, les élèves seront capables de reconnaître et de catégoriser leurs émotions (Richard *et al.*, 2021).

En outre, les enseignant·e·s qui possèdent une solide gestion de leurs propres émotions et une expertise socio-émotionnelle sont capables d'établir des relations interpersonnelles positives avec leurs élèves, contribuant ainsi à créer un climat scolaire favorable. Cela favorise non seulement l'enthousiasme pour l'apprentissage et les comportements appropriés, mais aussi la réussite scolaire (Richard *et al.*, 2021), en particulier dans le cas des élèves ayant des comportements perturbateurs (Damon-Tao *et al.*, 2023).

3.1. La relation enseignant·e-s-élèves dans la gestion des émotions

3.1.1. L'importance de la relation enseignant·e-élèves

Une relation efficace entre enseignant·e et élève se réfère à l'affirmation de Pianta (1999), selon laquelle « une relation dans laquelle l'enseignant·e est sensible et répond aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective, une relation où il·elle fournit de l'aide et où il·elle modèle le comportement de l'élève pour que ce dernier adopte un comportement adapté » (pp. 67).

Grâce à ces interactions de proximité et de bienveillance, les élèves présentent une amélioration des compétences et des résultats scolaires en s'engageant davantage, ainsi qu'un meilleur développement émotionnel et social par l'acquisition de capacités telles que l'empathie, la coopération et l'autorégulation (Pianta, 1999). Hamre et Pianta (2001) sur la base des résultats de leur étude, montrent qu'une relation bidirectionnelle de qualité entre les deux sujets (enseignant·e et élève) apporte des avantages significatifs dans les écoles primaires et secondaires, à condition que cette relation soit établie tôt, dès l'âge préscolaire. Selon ces auteurs, un lien positif avec l'enseignant·e peut favoriser le développement de processus motivationnels, contribuant ainsi non seulement à une meilleure performance scolaire, mais aussi à une attitude plus solide et consciente dans les contextes professionnels futurs. Au contraire, pour ceux·celles qui ont un risque plus élevé de difficultés comportementales, ils·elles auront des rapports négatifs jusqu'à l'adolescence. Raver (2014) constate le même phénomène en ajoutant que la relation précoce est l'un des prédicteurs forts de l'attention et de l'engagement des élèves pendant les activités menées en classe. Donc, comme le disent Petiot et Visioli (2022), dans la relation pédagogique, le rôle de l'enseignant·e est d'avoir une relation bienveillante avec ses élèves, mais aussi d'avoir des exigences car cela permet aux élèves de se faire confiance dans leurs capacités à apprendre et progresser.

En fonction du regard de l'enseignant·e envers l'élève, les recherches en psychologie ont mis en évidence « l'effet Pygmalion », en montrant que les attentes des enseignant·e-s envers les élèves influencent à la fois leur comportement et leur réussite (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Un·e enseignant·e qui croit au potentiel d'un élève aura tendance à être plus exigeant·e, favorisant ainsi ses progrès. Ce mécanisme invite les enseignant·e-s à réfléchir sur leurs attentes et à évaluer l'impact de leurs attitudes sur le développement des élèves (Petiot et Visioli, 2022). Jones et Bouffard (2012), mais aussi Raver (2014) sont d'avis que les élèves qui reçoivent un soutien affectif plus important de la part de leur enseignant·e, ils·elles sont enclin·e-s à demander de l'aide plus facilement en cas de difficultés ou à s'investir dans l'apprentissage.

Au contraire, une relation caractérisée par des conflits se caractérise par des interactions négatives ou l'absence d'échanges significatifs (Pianta, 1999). Selon Damon-Tao et al. (2023), ce type de relation est associé à un engagement réduit de l'élève et à une augmentation des sentiments négatifs du professeur·e. En outre, les conséquences de ces dynamiques peuvent se prolonger à long terme, car les élèves impliqués dans des relations conflictuelles sont plus exposés au risque d'abandon ou d'échec scolaire.

Par une revue systématique de la littérature sur les effets négatifs que peuvent provoquer des interactions négatives entre enseignant·e·s et élèves, Levasseur et Hamel (2018) ont constaté que les interactions conflictuelles entre enseignant·e et élève peuvent avoir un impact significatif sur différents aspects du développement de l'élève, y compris le bien-être socio-affectif et somatique, la capacité de concentration, le rendement scolaire, l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que le niveau d'autonomie dans leur étude. Damon-Tao et ses collègues (2023) mettent en évidence le fait qu'une relation de qualité n'est pas seulement bénéfique pour les élèves, mais aussi pour les enseignant·e·s qui ressentent des émotions positives dans leur travail. Afin d'améliorer la qualité de cette relation, ces auteurs soulignent l'importance de former les enseignant·e·s au développement de leurs compétences émotionnelles. Dans cette perspective, les compétences émotionnelles jouent un rôle essentiel dans l'enseignement car il s'agit d'une profession caractérisée par une interaction constante entre enseignant·e·s et élèves, ainsi que par une implication affective importante. Les taux d'abandon de la profession et le phénomène du burnout indiquent l'importance cruciale de ces compétences pour gérer efficacement les nombreuses sollicitations émotionnelles liées à cette profession (Jennings et Greenberg, 2009). À cet égard, Gay et Genoud (2020) ont mené une étude sur un échantillon de 202 enseignant·e·s dans des écoles primaires en Suisse romande dans l'objectif d'examiner la relation entre les compétences émotionnelles et les trois dimensions du burnout identifiées dans le *Maslach Burnout Inventory* : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach *et al.*, 1997). Les résultats montrent que la plupart des dix compétences émotionnelles identifiées présentent une corrélation faible ou modérée avec au moins une ou plusieurs des dimensions de l'épuisement professionnel. En d'autres termes, les enseignant·e·s qui sont plus conscient·e·s et comprennent mieux leurs émotions ont moins de risques de s'épuiser et d'adopter des attitudes détachées envers les élèves. Au contraire, ils·elles sont plus à même de répondre de manière adéquate aux besoins de chaque élève. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait qu'une bonne régulation des émotions facilite en conséquence la prise de décision dans le domaine pédagogique, favorisant des choix plus appropriés et constructifs (Gay et Genoud, 2020).

Du point de vue des élèves, une relation éducative solide se construit sur leur confiance en leurs capacités d'apprentissage et sur la façon dont leur enseignant·e les perçoit. En effet, dans les relations avec les enseignant·e·s, les élèves expriment un attachement particulier au maintien du contact, au soutien scolaire, motivationnel et émotionnel, ainsi qu'à la positivité, à la convivialité et à l'humour dans ces échanges (Tornare & Pons, 2019). Ces aspects, qui soulignent à quel point les élèves accordent de l'importance à une relation de qualité avec leurs enseignant·e·s, reflètent leur recherche de bien-être à l'école et mettent en évidence le rôle important que la relation enseignant·e-élève peut jouer pour favoriser ce bien-être (Engels *et al.*, 2004).

3.1.2. La théorie de l'attachement et les émotions en classe

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) repose sur le principe selon lequel les enfants développent un sentiment de sécurité lorsqu'ils sont en mesure d'établir des relations émotionnellement stables avec la ou les personne·s qui s'occupe·ent d'eux (généralement leurs parents). Cette personne de référence correspond généralement à la première figure avec laquelle l'enfant entre en contact à la naissance, c'est-à-dire le *caregiver* (Séguin et MacDonald, 2018). Ces relations sociales constituent une base solide qui permet à l'enfant de se créer des idéaux sur la société à l'appui de ses premières expériences avec son *caregiver* (Hamre et Pianta, 2001) et d'avoir un impact sur les comportements à court et long terme (Drake *et al.*, 2014). Ces modèles vont, en conséquence, modeler et influencer les expériences scolaires des enfants. Par exemple, les enfants qui disposent d'un attachement sécurisant arriveraient à explorer le monde en toute sérénité (Drake *et al.*, 2014) et à interagir davantage avec leurs pairs sans adopter de comportements antisociaux ou agressifs (Séguin et MacDonald, 2018). Borghini (2022) arrive aux mêmes constats en soulignant que la sécurité émotionnelle est fondamentale dans les relations d'attachement. Grâce à cette dynamique rassurante, construite par des échanges interactifs (avec les parents ou les enseignant·e·s), l'enfant développe progressivement une plus grande autonomie.

Dans un contexte similaire à celui des parents, c'est-à-dire à l'école primaire, l'enseignant·e peut jouer ce rôle en offrant un soutien émotionnel qui facilite la croissance. Un attachement sécurisant, où l'enseignant·e s'occupe avec chaleur de répondre aux besoins de chaque élève (Petiot et Visioli, 2022), peut favoriser chez l'enfant une plus grande confiance en soi, une plus grande motivation, facilitant ainsi son apprentissage et une construction progressive de l'autonomie (Drake *et al.*, 2014). Raver (2002) partage la même idée, soulignant combien il est essentiel pour les enfants de développer un attachement sûr, car cela les aide également à gérer leurs émotions et leur comportement en classe. Hamre et Pianta (2001) notent que les élèves qui vivent un attachement insécurisant subissent des conséquences

négatives sur leurs relations sociales et leur estime de soi, car ils-elles ont des attitudes plus agressives qui éloignent les pairs ou provoquent la colère des enseignant·e·s à l'école primaire.

Bowlby (1969) a ainsi affirmé que les enfants ayant un attachement sécurisant développent une régulation émotionnelle plus efficace, c'est-à-dire la capacité de gérer leurs émotions de manière équilibrée. Selon Hamre et Pianta (2001), il s'agit d'un aspect crucial à l'école primaire car les enfants entrent en contact avec d'autres types d'adultes que leurs parents, c'est-à-dire les enseignant·e·s. Étant donné que les nouvelles relations sont fondamentales pour l'adaptation en classe, les enfants ont du mal à gérer des émotions intenses (Hamre et Pianta, 2001). C'est pour cette raison que les enseignant·e·s peuvent jouer un rôle essentiel dans ce développement en aidant les élèves à reconnaître et à réguler leurs émotions par le biais de l'éducation émotionnelle et des pratiques de socialisation (Bowlby, 1969). En effet, comme exposent Jones et Bouffard (2012), ce type d'attachement sécurisant permet aux élèves de développer des compétences dans le but de gérer le stress et les conflits.

Donc, comme l'a démontré Borghini (2022), une relation d'attachement diffère d'un simple lien affectif, car elle inclut la dimension selon laquelle une personne de référence, appelée figure d'attachement, rassure. Les liens affectifs sont basés sur le partage émotionnel et le plaisir d'être ensemble. Cependant, dans la relation d'attachement, il existe également un besoin de réconfort et d'être rassuré·e, en particulier lorsque les émotions deviennent difficiles à gérer.

4. Les modèles d'intervention favorisant la régulation des émotions en classe

Les capacités des enfants à développer et maintenir des modalités et des stratégies d'adaptation à l'environnement social à l'école primaire sont des aspects fondamentaux. Elles peuvent en effet représenter des compétences déterminantes pour le parcours de réussite scolaire et comportementale (Hamre et Pianta, 2001).

Sur le plan pratique, Cuisinier et ses collègues (2015), Jones et Bouffard (2012) et Raver (2014) soulignent qu'il est essentiel de former les enseignant·e·s à intégrer la dimension émotionnelle dans leur processus éducatif. Le but est qu'ils·elles puissent améliorer leurs compétences en régulation émotionnelle au sein de la classe. Ainsi, une compréhension approfondie du rôle des émotions dans les activités scolaires pourrait les aider à analyser plus efficacement les méthodes d'apprentissage et à concevoir des dispositifs de soutien scolaire plus adaptés. En effet, comme mentionnée précédemment, les auteur·ice·s affirment que les émotions dites « positives ou agréables » sont généralement perçues comme facilitant l'apprentissage, tandis que les émotions dites « négatives ou désagréables », sont souvent considérées comme perturbatrices.

Étant donné que la capacité des enfants et adolescent·e·s à réguler leurs propres émotions leur permet de gérer leurs émotions dans un contexte scolaire ou dans une situation requise de la société (Patriitti et Fitamen, 2022), de nombreuses interventions sont mises en place en milieu scolaire dans le but d'aider les élèves au développement de cette capacité émotionnelle (Tornare et Pons, 2019). Les programmes sont multiples, mais le présent mémoire ne traitera que de certains programmes tels que « Social Emotional Learning (SEL) » (cf. chapitre 4.1), plus précisément RULER, « The Prosocial Classroom » et « Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) ». Enfin, également un autre type d'approche cognitive-comportementale (cf. chapitre 4.2), plus précisément la technique *mindfulness* sera abordé.

4.1. Les programmes de Social Emotional Learning (SEL)

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école et les contextes scolaires sont des systèmes dynamiques et interconnectés qui représentent des lieux très importants non seulement pour le développement des compétences cognitives, mais aussi sociales et émotionnelles de chaque enfant (Denham *et al.*, 2014 ; Jones et Bouffard, 2012). Dès leur début à l'école, les élèves doivent disposer de multiples capacités telles que savoir gérer leurs émotions (positives et négatives) et les relations avec leurs pairs et avec les adultes, garder leur calme et leur concentration, et faire preuve de respect. En effet, Denham et al. (2014) soulignent également l'importance de ces compétences parce qu'elles sont considérées comme

cruciales pour le bien-être scolaire, la santé mentale et la réussite scolaire précoce. Étant donné que de nombreux enfants commencent l'école primaire sans avoir développé ces compétences nécessaires, plusieurs écoles ont largement adopté les approches de Social Emotional Learning (SEL) afin d'en soutenir le développement. Concrètement, ces programmes visent à développer trois domaines : les compétences émotionnelles, les compétences sociales et la régulation cognitive (Jones *et al.*, 2013 ; Kusché, 2020). En outre, ils s'appuient sur l'intelligence émotionnelle (cf. chapitre 1) et la théorie de l'apprentissage social de Bandura et al. (1961) qui soutient que chaque individu·e peut apprendre par l'observation, l'imitation et la modélisation des comportements, émotions et attitudes des autres.

Les formations pour les enseignant·e·s sont souvent intégrées dans des approches plus larges d'apprentissage socio-émotionnel (Damon-Tao *et al.*, 2023). Il en résulte qu'ils ou elles reçoivent rarement une préparation suffisante et un soutien continu pour développer les compétences et les attitudes nécessaires pour mettre en œuvre les principes de la programmation SEL (Jennings et Greenberg, 2009). Cela peut sembler inhabituel car, comme Jones et Bouffard (2012) l'ont mis en évidence, la littérature comporte plusieurs études qui montrent que ces approches se rapportent positivement à court et long terme avec les trois types de compétences de SEL (sociales, émotionnelles, scolaires), mais également comportementales chez les enfants et les adolescent·e·s.

4.1.1. Le programme d'intervention RULER

Un exemple fondé sur les pratiques de SEL est le programme d'intervention RULER. Il s'agit d'un acronyme en anglais de cinq compétences : « reconnaître les émotions en soi et chez les autres, comprendre les causes et les conséquences des émotions, étiqueter les émotions avec un vocabulaire diversifié et précis, exprimer les émotions de manière constructive dans tous les contextes et réguler les émotions efficacement (Nathanson et al., 2016, pp. 2). Plus précisément, les auteurs soulignent que cette approche est applicable de l'école maternelle au lycée, avec pour objectif de développer l'intelligence émotionnelle des élèves et des enseignant·e·s. Ce modèle pédagogique permet l'intégration de l'intelligence émotionnelle dans les normes, les routines, les politiques éducatives, l'éducation et les relations entre l'école et la famille.

Nathanson et al. (2016) observent que l'application de ce programme améliorent significativement les résultats scolaires des élèves, ainsi que la qualité des environnements scolaires d'apprentissage. Cette amélioration se réalise grâce aux principes de RULER qui permettent aux éducateur·ice·s d'une part de comprendre comment les émotions influencent la pensée, l'apprentissage, les relations, les processus décisionnels et le bien-être et, de

l'autre part, de s'interroger sur la méthode à suivre pour intégrer les outils, les activités et les cours spécifiques visant à renforcer l'intelligence émotionnelle des enseignant·e·s et leurs élèves (Nathanson *et al.*, 2016).

Le programme RULER est utilisé à travers quatre outils : le Mood Meter, le Charter, le Meta-Moment et le Blueprint. Le premier instrument, grâce à une grille à quatre quadrants, permet de reconnaître et de classer les émotions selon deux dimensions de l'affection : la valence (désagréable et agréable) et l'excitation (basse-haute énergie). Le deuxième outil permet de créer un accord collaboratif sur la façon de créer un environnement positif pour un apprentissage productif et de soutien. Ensuite, le troisième outil, s'occupe d'enseigner aux élèves à gérer leurs émotions avant de réagir impulsivement en réfléchissant à une stratégie de réponse efficace et appropriée. Enfin, le dernier outil favorise la résolution des conflits par l'apprentissage de différentes perspectives et par le développement de l'empathie (Nathanson *et al.*, 2016).

Une étude quasi expérimentale menée par Brackett *et al.* (2012) a testé l'impact de RULER sur 273 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} année dans 15 classes de trois écoles primaires. Les chercheur·euse·s ont suivi les élèves pendant une année scolaire en recueillant des données pré et post-intervention. Ces données étaient des résultats de fin d'année et des rapports écrits à partir des observations faites par les enseignant·e·s sur les compétences sociales et émotionnelles de chaque élève. En conclusion, les élèves des classes RULER ont obtenu de meilleurs résultats scolaires comparativement aux autres classes.

Selon les chercheur·euse·s Nathanson *et al.* (2016), bien que des effets positifs sur plusieurs aspects du parcours scolaire de chaque élève ont été démontrés, le modèle pédagogique RULER rencontre des limites. Ce programme nécessite des recherches supplémentaires afin de mieux comprendre les impacts à court et long terme. Il est également apparu qu'il serait nécessaire de l'appliquer dans différents contextes et pas seulement dans des écoles publiques ou indépendantes. En outre, le nombre d'indicateurs d'impact est relativement faible, de sorte que des recherches plus approfondies sont nécessaires pour explorer comment RULER affecte les indicateurs à long terme, tels que le taux de décrochage scolaire et le bien-être des enseignant·e·s (en particulier le burnout).

4.1.2. Le programme « The Prosocial Classroom » de Jennings et Greenberg (2009)

Selon le modèle théorique « The Prosocial Classroom » de Jennings et Greenberg (2009) (cf. figure 3), une relation de qualité entre enseignant·e et élève dépend fortement de compétences émotionnelles élevées chez l'enseignant·e. Pour rappel, comme nous l'avons vu au chapitre 1.3., les compétences émotionnelles correspondent à la capacité d'identifier,

de comprendre, d'exprimer, de réguler et d'utiliser ses propres émotions et celles des autres. Les deux auteur·ice·s soulignent en effet l'importance de ces compétences parce que les enfants les développent surtout à partir de 4 ans jusqu'à 12 ans. Et en cas de relations positives avec les adultes, ce développement sera plus efficace et positif. En fait, les auteur·ice·s exposent trois effets positifs de l'obtention de ces compétences.

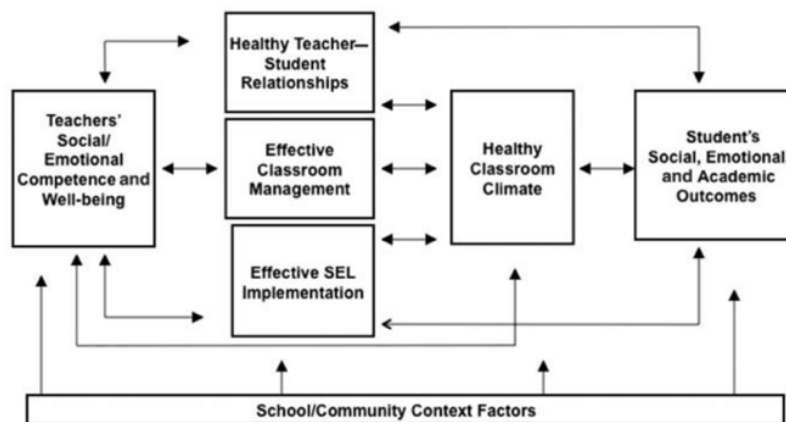
En premier lieu (cf. figure 3 : *Healthy teacher-student relationships*), les enseignant·e·s qui disposent de ces capacités, en plus d'avoir moins de difficultés à identifier les perceptions des élèves, leurs processus cognitifs et leurs comportements, ont moins de difficulté à répondre aux besoins de chaque élève. En effet, l'étude menée par Shankland et ses collègues (2018) a constaté l'hypothèse du modèle. Les enseignant·e·s qui ont réussi à réguler leurs émotions négatives, telles que l'anxiété ou la frustration, et à privilégier des émotions positives ont favorisé des relations sécurisantes, la motivation intrinsèque (l'autonomie), l'engagement, la coopération, les comportements prosociaux et la créativité des élèves. Jennings et Greenberg (2009) ont en effet établi que la performance scolaire de chaque élève n'est pas le seul objectif de ce programme qui vise aussi à aider les élèves à interagir de manière socialement compétente et respectueuse afin d'acquérir des compétences et habitudes de base pour un futur emploi.

Deuxièmement (cf. figure 3 : *Effective classroom management*), les auteur·ice·s ont constaté que les attitudes positives des enseignant·e·s, telles que la capacité à utiliser des expressions émotionnelles et le soutien verbal pour stimuler l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre, peuvent favoriser un climat social et émotionnel optimal et agréable en classe. Cela est dû au fait que ces attitudes permettent aux enseignant·e·s de gérer et de réduire efficacement les niveaux de conflit et les comportements perturbateurs. Au contraire, ceux·celles qui sont émotionnellement épuisé·e·s appliquent des punitions sans s'en rendre compte et deviennent cyniques et insensibles causant de graves conséquences néfastes sur les élèves, en particulier ceux·celles qui présentent un risque de problèmes de santé mentale (Jennings et Greenberg, 2009).

Troisièmement, dans ce modèle (cf. figure 3 : *Effective SEL implementation*), les enseignant·e·s qui disposent de compétences émotionnelles élevées sont capables de mettre en œuvre le programme social et émotionnel efficacement parce qu'ils·elles sont considéré·e·s comme des modèles par leurs élèves.

Figure 3

La classe prosociale : modèle de compétence sociale et émotionnelle des enseignant·e·s et résultats en classe et chez les élèves (Jennings & Greenberg, 2009, pp. 494)



Par exemple, Solomon et al. (1988) ont mené une étude quinquennale dans les écoles primaires pour examiner l'efficacité d'un programme visant à favoriser le développement prosocial chez les enfants. Les résultats ont montré qu'année après année, les élèves participant au programme, progressaient nettement plus vite que leurs camarades de comparaison dans toutes les activités proposées. Celles-ci comprenaient des exercices coopératifs, des disciplines évolutives, des initiatives visant à renforcer la compréhension sociale, l'exploitation des principes prosociaux et des activités de soutien mutuel. Donc, cette approche mise en œuvre dans les classes montre qu'elle peut conduire à des améliorations des comportements interpersonnels des élèves, c'est-à-dire un comportement spontané de soutien amical et prosocial.

Cet exemple soutient l'idée de Jennings et Greenberg (2009) selon laquelle il est recommandé de former les enseignant·e·s au développement de leurs compétences émotionnelles pour améliorer la qualité des relations avec les élèves, y compris avec ceux·celles qui adoptent des comportements perturbateurs. En effet, la révision systématique menée par Damon-Tao et al. (2023) a analysé plusieurs résultats de différentes recherches scientifiques sur les effets de la formation dédiée aux enseignant·e·s pour développer leurs compétences émotionnelles et sur l'amélioration de la relation enseignant·e-élève. Il en ressort que la majorité des enseignant·e·s présente une amélioration de leurs compétences après avoir suivi la formation.

4.1.3. Le programme « Promoting Alternative Thinking Strategies » (PATHS)

Le programme « Promoting Alternative Thinking Strategies » (Greenberg *et al.*, 1995) reflète le modèle ABCD qui traite de l'intégration de l'affection (A), du comportement (B), de la cognition (C) et du processus dynamique de développement (D) (Kusché, 2020). Cette

intervention est conçue pour les écoles primaires (Honess et Hunter, 2014) et se compose d'activités interactives telles que des dialogues, des jeux de rôle, des histoires, des exercices d'écriture, de l'art et de la musique. Chaque session dure au moins 30 minutes et doit être appliquée au moins deux ou trois fois par semaine (Kusché, 2020).

PATHS, qui fait partie des programmes SEL, vise à fournir aux enseignant·e·s une procédure de développement pour apprendre ou améliorer leurs compétences sociales et émotionnelles. Ainsi, le programme permet aux enseignant·e·s de mieux comprendre leurs élèves et, grâce à l'utilisation de techniques d'expression, favorisent le développement d'une compréhension plus profonde et précise des émotions (Honess et Hunter, 2014 ; Jennings et Greenberg, 2009). Ainsi, le programme PATHS enseigne aux élèves des moyens de se calmer avant de s'engager dans la résolution de problèmes, réduisant ainsi l'agressivité et les problèmes comportementaux (Kusché, 2020). De cette façon, Pons et al. (2002) affirment que les élèves peuvent par conséquent améliorer aussi leur compréhension des émotions, leurs capacités socio-émotionnelles et comportementales et Honess et Hunter (2014) ajoutent également le rendement scolaire.

L'étude menée par Honess et Hunter (2014) au Royaume-Uni avait pour objectif d'explorer le potentiel de PATHS à travers les perceptions des enseignant·e·s sur les effets dans les comportements et approches d'apprentissage des enfants. Cette étude a montré que le programme PATHS peut aider les enfants à mieux comprendre leurs émotions et à apprendre à s'autocontrôler. Bien que les résultats positifs aient été constatés, cette recherche présente des limitations. Par exemple, la nature qualitative de la recherche a rendu difficile l'application de ces résultats à un contexte plus large. En outre, les chercheur·euse·s ont constaté des contraintes dans l'analyse des données qualitatives parce que la transcription et l'interprétation de ce qui a été dit par les enseignant·e·s n'était pas facile. Enfin, le langage non verbal n'a pas été pris en compte alors qu'il aurait pu conduire à une compréhension différente des opinions des participant·e·s.

Dans une étude réalisée par Conduct Problems Prevention Research Group (1999) sur 150 classes d'école primaire, il a également été constaté que la mise en œuvre du programme PATHS occasionnait un bon climat de classe et, selon certains pairs, certains élèves avaient un comportement moins agressif.

Tableau 1

Matrice d'analyse des modèles d'intervention de Social Emotional Learning (SEL)

	Modèles d'intervention pour la régulation des émotions		
	Programmes de Social Emotional Learning (SEL)		
	RULER Brackett <i>et al.</i> (2012)	The Prosocial Classroom Jennings et Greenberg (2009)	PATHS Greenberg <i>et al.</i> (1995)
Âge cible	De l'école maternelle au lycée.	Enseignant·e·s de tous les niveaux.	Écoles primaires.
Objectif(s)	Développement de l'intelligence émotionnelle chez les élèves et les enseignant·e·s.	Explorer les liens entre les compétences socio-émotionnelles des enseignant·e·s et la qualité du climat de classe.	Procédure de développement pour apprendre ou améliorer les compétences sociales et émotionnelles.
Objets d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Mood Meter</u> (reconnaître et classer les émotions selon la valence et l'excitation) ; - <u>Charter</u> (créer un accord collaboratif pour un environnement positif) ; - <u>Meta-Moment</u> (enseigner aux élèves à gérer les émotions avant une réaction impulsive) ; - <u>Blueprint</u> (résolution des conflits à travers différentes perspectives et l'empathie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relations enseignant·e·s-élèves saines : identifier les perceptions des élèves, leurs processus cognitifs, leurs comportements et capacité à répondre aux besoins de chacun·e ; - Attitudes positives des enseignant·e·s : gestion de la classe au niveau social et émotionnel efficace - Compétences émotionnelles élevées : implémentation correcte du programme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la connaissance de soi ; - Autorégulation (réduire l'agressivité et les problèmes de comportement) ; - Relations positives ; - Rendement scolaire.
Études	Brackett <i>et al.</i> (2012) ; Nathanson <i>et al.</i> (2016).	Solomon <i>et al.</i> (1988).	Conduct Problems Prevention Research Group (1999) ; Honess et Hunter (2014).
Défis/limites	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin des recherches supplémentaires pour mieux comprendre les impacts à court et long terme ; - Il doit être appliqué dans différents contextes ; - Nombre d'indicateurs faible: donc nécessaire d'explorer comment RULER affecte le taux de décrochage scolaire et le burnout à long terme. 	Nécessité de longues formations pour les enseignant·e·s afin d'améliorer la qualité des relations avec les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> - La nature qualitative de la recherche rend difficile l'application des résultats à un contexte plus large ; - Limites dans l'analyse des données qualitatives à cause de la transcription et interprétation des entretiens ; - Exclusion du langage non verbal.

4.2. La thérapie cognitive-comportementale (TCC) : *mindfulness*

Par rapport aux programmes de Social Emotional Learning (SEL), la thérapie cognitive-comportementale s'occupe de réguler les émotions liées à des épisodes d'anxiété, et non dans son ensemble en chaque contexte de la vie de l'enfant (Petermann, 2002). En effet, l'approche cognitive-comportementale est aujourd'hui considérée comme une intervention efficace car, en intégrant la conscience pendant le temps scolaire, elle renforce la conscience émotionnelle, contribuant à réduire l'anxiété et à promouvoir des comportements prosociaux dans les classes de l'école primaire (Amundsen *et al.*, 2020). De plus, la TCC est fondée sur des principes d'apprentissage validés en laboratoire (Dionne et Bergevin, 2018) et, selon les auteur·rice·s, cette thérapie met en lumière que les émotions, les comportements et les sensations physiques s'influencent mutuellement en réponse aux sollicitations de l'environnement de l'individu·e.

Les auteur·rice·s Leahy *et al.* (2018) affirment que la pleine conscience est la technique la plus efficace dans le domaine. Cette approche méditative permet de gérer ses propres émotions et de renforcer la capacité de régulation émotionnelle, favorisant ainsi l'adoption et le maintien d'une attitude adaptative et flexible face aux expériences de l'individu·e.

Les études menées par Amundsen *et al.* (2020) et Pickerell *et al.* (2023) ont mis en évidence une amélioration de la conscience émotionnelle à travers le *mindfulness*. Amundsen *et al.* (2020) notamment ont soutenu l'idée que la méditation consciente est considérée comme une méthode efficace pour favoriser la régulation émotionnelle, une aptitude qui peut être renforcée par la résilience et la protection du bien-être psychologique. En effet, dans leur étude menée en Angleterre sur 108 enfants âgés de 5 à 10 ans, ils·elles ont constaté que lorsque l'entraînement à la conscience était appliqué, les élèves ont montré des améliorations significatives dans les perspectives positives et la satisfaction de la vie. En outre, la revue systématique de Pickerell *et al.* (2023) a révélé une réduction des symptômes d'anxiété, attribuable à l'utilisation de techniques de relaxation, ainsi qu'une augmentation des comportements positifs.

De même, l'étude menée par Caldwell *et al.* (2019) a mis en évidence un petit impact, toutefois significatif, de la mise en œuvre de cette approche cognitive-comportementale sur l'anxiété chez les enfants âgés de 4 à 11 ans, mais pas chez les adolescent·e·s. Du fait de ces constatations, les chercheur·euse·s soulignent l'importance d'intégrer le plus tôt possible ces modalités. Ces types de thérapie qui peuvent être appliquées à l'école primaire pour enseigner les stratégies métacognitives (Pickerell *et al.*, 2023), ont également un impact sur la régulation des émotions, plus spécifiquement sur la modulation des comportements expressifs antisociaux et l'amélioration de ceux prosociaux (Dray *et al.*, 2017).

Malgré cela, la recherche menée par Amundsen *et al.* (2020) soulève une question

importante. Comme nous l'avons vu, la mise en œuvre de la pleine conscience a suscité des effets positifs sur les élèves, mais ce succès dépend fortement d'un soutien adéquat et d'un cours de perfectionnement destiné aux enseignant·e·s. Selon ces auteur·rice·s, le programme le plus complet se caractérise d'abord par une formation des adultes pendant huit semaines sur la réduction du stress par la sensibilisation avec ensuite six mois de pratique personnelle. Cette préparation nous suggère qu'il s'agit d'un projet très intéressant qui nécessite un investissement important de la part des enseignant·e·s, ce qui soulève des doutes quant à la faisabilité de maintenir ces programmes sur le long terme.

Conclusion

Dans mon mémoire de Bachelor j'ai abordé le thème de la régulation des émotions à l'école primaire, une compétence qui permet d'inhiber, de diminuer ou d'intensifier les émotions et leurs expressions. L'objectif principal de mon travail était d'abord de comprendre l'impact de l'école sur les émotions des élèves et ensuite d'approfondir le rôle que peuvent jouer les enseignant·e·s dans la régulation des émotions des élèves à l'école primaire.

Dans un premier temps, nous avons pu constater qu'à l'école primaire, les émotions jouent un rôle fondamental dans le parcours scolaire de chacun·e, car elles peuvent influencer l'attention, la mémoire et la motivation. Nous avons remarqué que l'apprentissage n'est pas seulement composé d'un processus cognitif, mais qu'il est lié aux émotions ressenties par les élèves dans certaines situations et contextes scolaires. La capacité de reconnaître, comprendre et réguler ses propres émotions et celles des autres représente une compétence qui, au début du parcours scolaire, peut être complexe pour les élèves, mais qui représenterait ensuite un facteur déterminant et bénéfique pour leur succès scolaire, social et individuel. En effet, une gestion inadéquate des émotions crée des obstacles à la fois pour l'apprentissage et le développement social, voire aussi pour le climat de classe. Il est donc évident que le développement des compétences émotionnelles est primordial, car il permet aux élèves de s'adapter à tous les types d'environnement, de savoir réguler leurs émotions en cas de difficultés et d'aborder leurs pairs de façon bienveillante. L'école ne peut donc pas se limiter à transmettre des compétences cognitives aux élèves, elle doit aussi enseigner des stratégies pour réguler les émotions afin de créer un bien-être global de l'individu·e, et surtout de la classe en général.

Dans un deuxième temps, nous avons traité l'un des processus fondamentaux qui permet à l'individu·e de s'adapter à son propre contexte scolaire et social, c'est-à-dire la régulation des émotions. Cette compétence se développe progressivement avec l'acquisition d'expériences que l'enfant accumule dans ses premières années de vie. Ces expériences sont influencées par des facteurs internes tels que le tempérament, et des facteurs externes tels que les relations avec les parents, les enseignant·e·s et les pairs. Chacun·e, en fonction de ce qu'il·elle observe et par l'enseignement qu'il·elle reçoit, acquiert des stratégies ou des mécanismes lui permettant de moduler l'intensité, la durée et l'expression de ses émotions. Selon l'intelligence émotionnelle que chaque enfant parvient à développer, il·elle sera en mesure d'étendre des stratégies plus adéquates pour parvenir à une réussite scolaire et personnelle plus stable. Il faut préciser que cette réussite ne dépend pas seulement des connaissances, mais aussi de la capacité d'autorégulation qu'il·elle dispose dans son propre processus d'apprentissage. C'est ainsi que, dans ce travail de mémoire, nous nous sommes

basés sur le modèle de Gross (2014) selon lequel les émotions sont régulées soit par des stratégies précoces, c'est-à-dire avant que l'émotion ne se présente, soit par des stratégies tardives. L'auteur a divisé le modèle en cinq phases et la phase de réévaluation cognitive s'est avérée une des plus efficaces à long terme par rapport à la suppression des émotions.

Dans un troisième temps, l'importance du rôle de l'enseignant·e dans la régulation des émotions en classe a été relevée, notamment pour instaurer une relation positive et un attachement sécurisant. Nous avons observé qu'une relation basée sur la proximité et la bienveillance permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, de faciliter la motivation, la régulation des émotions et une construction progressive de l'autonomie. Les bénéfices de ces liens positifs entre enseignant·e-élève sont également soutenus par la théorie de l'attachement de Bowlby (1969). À travers cette théorie, l'auteur expose l'importance d'un attachement sécurisant dans l'intention de libérer des sentiments de sécurité, de confiance en soi et d'établir des relations positives. Tous·tes les enseignant·e·s ne parviennent pas à susciter un sentiment de sécurité chez les élèves, et ceux·celles qui transmettent un sentiment d'insécurité augmentent le risque d'engendrer des conséquences négatives, tant au niveau du climat de classe que sur l'émergence de comportements antisociaux et les difficultés à gérer les émotions des élèves.

Enfin, étant donné que la prise en compte des émotions dans le processus éducatif et scolaire s'est révélée d'une extrême importance, nous avons approfondi les moyens par lesquels les enseignant·e·s peuvent contribuer à la régulation des émotions de leurs élèves au sein de la classe. La formation des enseignant·e·s sur les compétences socio-émotionnelles est fondamentale, car elle leur fournit des indications pour savoir soutenir de manière adéquate les besoins de chacun·e. Ce chapitre (cf. chapitre 4) a permis d'approfondir différents modèles d'intervention qui favorisent le développement de la régulation des émotions, des compétences sociales et cognitives, contribuant ainsi à l'amélioration du climat de classe et des relations entre pairs. Nous avons exploré les programmes de Social Emotional Learning (SEL) tels que RULER, The Prosocial Classroom et PATHS, mais aussi le *mindfulness* qui est une approche cognitive-comportementale (TCC). Malgré les résultats positifs et l'utilité de ces programmes axés sur l'intelligence émotionnelle, le monde de la recherche doit encore surmonter certains défis. Les futures recherches devront explorer davantage les effets à long terme et adapter la formation des enseignant·e·s.

J'ai rencontré des limites au cours de l'élaboration de ce mémoire de Bachelor. Tout d'abord, les émotions sont un thème qui a été largement étudié sur la base de définitions, principes et théories différents et surtout dans le domaine de la psychologie. En effet, bien qu'il y ait une vaste littérature scientifique, il ne m'a pas été facile de parvenir à sélectionner les articles

pertinents pour le milieu scolaire et éducatif, et plus précisément pour l'école primaire, n'a pas été facile.

Ensuite, mon mémoire de Bachelor présente des limites dans la mesure où les idéologies sur les émotions que peuvent avoir les différentes cultures et autres facteurs d'influence, n'ont pas été prises en considération. J'ai pris cette décision parce que la plupart des recherches scientifiques ne les abordaient pas, mais aussi parce que peu d'études en faisaient la différenciation.

Enfin, de nombreuses difficultés ont été rencontrées dans le choix des modèles d'intervention appropriés. Plusieurs études ont utilisé les outils présentés, mais certaines n'ont pas suffisamment approfondi les stratégies mises en place. Ou, au contraire, certaines études mentionnaient des stratégies à appliquer en classe, mais ne se basaient pas sur un cadre théorique ni sur des résultats d'un large échantillon.

Compte tenu des limites de l'intervention actuelle, il serait intéressant d'élargir la recherche dans le but d'approfondir comment les enseignant·e·s pourraient contribuer concrètement à la régulation émotionnelle des élèves. L'enquête pourrait se concentrer sur les écoles primaires du Canton de Fribourg, car il représente pour moi une nouvelle réalité professionnelle. En outre, la recherche impliquerait des enseignant·e·s ayant différentes années d'expérience professionnelle. L'une des questions intéressantes à explorer serait la suivante : *quelles méthodes ont à disposition les enseignant·e·s pour améliorer et soutenir la régulation émotionnelle de leurs élèves ?* ». Pour tenter de répondre à cette question, des entretiens qualitatifs pourraient être menés auprès d'enseignant·e·s actif·ve·s dans différentes écoles dans toute la région afin de recueillir des informations sur les pratiques mises en œuvre dans la gestion des émotions des élèves. Le choix d'inclure des enseignant·e·s ayant des niveaux d'expérience différents pourrait être un élément utile pour explorer, sans toutefois prétendre d'apporter une réponse définitive, si la formation que reçoivent les jeunes enseignant·e·s est potentiellement suffisante pour développer les compétences socio-émotionnelles nécessaires à la régulation des émotions des élèves.

L'analyse de ces entretiens pourrait ensuite mener à une deuxième question de recherche. Elle est étroitement liée à la première et vise à en évaluer l'efficacité : *« quelle est l'efficacité des méthodes de régulation émotionnelle mis en œuvre par les enseignant·e·s sur les performances scolaires de leurs élèves ? »*. Dans ce cas, la deuxième question de recherche se développerait à partir de la première, allant de l'identification des outils à l'évaluation de leur efficacité. Pour l'explorer, une analyse longitudinale des résultats des élèves pourrait être envisagée. Par exemple, la recherche pourrait comparer les évaluations de début et de fin d'année pour une durée d'au moins trois ans. De cette façon serait possible d'avoir le temps nécessaire pour observer les effets des stratégies appliquées par les enseignant·e·s

et identifier les corrélations entre l'utilisation de stratégies spécifiques et les résultats scolaires des élèves. En ce sens, cette recherche pourrait offrir une perspective plus large sur l'impact concret des pratiques d'intervention orientées vers la régulation des émotions pour une durée à long terme. Par la suite, il serait essentiel d'évaluer si les ressources et les stratégies employées correspondent à celles suggérées par la recherche scientifique déjà existante. Si un écart devait apparaître entre les données collectées et les recommandations de la littérature, il pourrait être intéressant et utile de prendre contact avec des expert·e·s et les écoles en question. L'objectif serait d'organiser des formations internes pour approfondir le sujet et mettre en pratique l'une des approches d'intervention suggérées par la recherche.

Liste de références

- Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M. et McGann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC Psychology*, 8(1), 71. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428-y>
- Bandura, A., Ross, D. et Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (Presses de l'Université du Québec).
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Borghini, A. (2022). La régulation émotionnelle au cœur des relations d'attachement. *Contraste*, 55(1), 53-69. <https://doi.org/10.3917/cont.055.0053>
- Bouffard, T., Roy, M. et Vezeau, C. (2005). Self-perceptions, temperament, socioemotional adjustment and the perceptions of parental support of chronically underachieving children. *Elsevier*, 43, 215-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Basic Books.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. et Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. et Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Springer.
- Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., López-López, J. A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R. et Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *The*

- Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011-1020. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotional regulation. Dans M. Beauregard (dir.), *Consciousness, Emotional Self-Regulation and the Brain* (vol. 54, p. 35). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.54.04cal>
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 92-95. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9169-6>
- Calkins, S. D. et Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. Dans K. D. Vohs et R. F. Baumeister (dir.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2nd ed* (2nd ed, p. 355-373). The Guilford Press.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. et Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R. et Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 284-303. <https://doi.org/10.2307/1166150>
- Cicchetti, D., Ganiban, J. et Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. Dans J. Garber et K. A. Dodge (dir.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (p. 15-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.003>
- Cole, P. M., Martin, S. E. et Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.648>
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.744>
- Cossé, T. et de Revers, B. (2016). De quoi s'agit-il ?

<https://www.semanticscholar.org/paper/De-quoi-s%E2%80%99agit-il-formation/b82c98dc3a463c019d1499d76a064bd5f736c323>

- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139, 1-9.
- Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H. et Shankland, R. (2023). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone. *Phronesis*, 12(2-3), 97-113. <https://doi.org/10.7202/1097139ar>
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. et Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-298). Presses de l'Université du Québec.
- Drake, K., Belsky, J. et Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350-1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. et Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. et Reiser, M. (2002a). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Dans L. Pulkkinen et A. Caspi (dir.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (p. 46-70). Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. et Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the

- Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. et Morris, A. S. (2002b). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/152988602317319294>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20-30. <https://doi.org/10.4000/ree.529>
- Espinosa, G., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://doi.org/10.7202/1097146ar>
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. et Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* (Second Edition). The Guilford Press.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hargreaves, A. (2021). Au-delà des renforcements intrinsèques: Les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175-199. <https://doi.org/10.7202/1079572ar>

Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 610-625. <https://doi.org/10.25656/01:4771>

Honess, A. et Hunter, D. (2014). Teacher perspectives on the implementation of the PATHS curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.869490>

Housiaux, M. et Lahaye, M. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. Dans O. Luminet (dir.), *Psychologie des émotions* (p. 175-208). De Boeck.

Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, S. M. et Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Jones, S. M., Bouffard, S. M. et Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>

Kusché, C. A. (2020). The PATHS curriculum: thirty-five years and counting. Dans D. W. Nangle, C. A. Erdley, R. A. Schwartz-Mette, D. W. 19- Nangle et C. A. Erdley (dir.), *Social skills across the life span: theory, assessment, and intervention* (p. 201-219). Academic Press.

Lafortune, L., Doudin, P., Pons, F. et Hancock, D. R. (2004). Les émotions à l'école: compréhension et intervention. Dans *Les émotions à l'école* (p. 1-6). Presses de l'Université du Québec.

Leahy, R. L., Tirch, D. et Napolitano, L. A. (2018). *La regolazione delle emozioni in psicoterapia*. Erickson.

Levasseur, S. et Hamel, C. (2018). Revue des écrits systématiques des interactions

- enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(3), 747-765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions: nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. De Boeck Université.
- Maslach, C., Jackson, S. et Leiter, M. (1997). The maslach burnout inventory manual. Dans *Evaluating Stress: A Book of Resources* (vol. 3, p. 191-218). Scarecrow Press.
- Mazzietti, A. et Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(139), 537-544.
- McClelland, M. M. et Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- Montminy, N., Duval, S. et Bouchard, C. (2020). Le lien entre les habiletés d'autorégulation observées chez l'enfant âgé de 5 ans et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire. *Neuroeducation*, 6(1), 6-23. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20200601.6>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. et Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. et Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Orlova, K., Ebner, J. et Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires. *Recherche et formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Panksepp, J. (2008). The affective brain and core consciousness: how does neural activity generate emotional feelings? Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. Feldmann Barrett (dir.), *Handbook of emotions* (3. ed, p. 47-67). Guilford Press.
- Patritti, L. et Fitamen, C. (2022). La qualité des amitiés corrèle positivement avec les compétences de régulation émotionnelle: étude sur 49 enfants tessinois·e·s âgé·e·s de 8 à 11 ans. *Cortica*, 1(1), 4-16, Université de Fribourg.

<https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1930>

- Pekrun, R. (2024). Control-Value theory: from achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(83), 36. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Petermann, F. (2002). *Emotionsregulation im Kindesalter* (vol. 210). Hogrefe. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026//0044-3409.210.4.175>
- Petiot, O. et Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.petio.2022.01>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. et Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Petrovic, J., Mettler, J., Argento, A., Carsley, D., Bloom, E., Sullivan, S. et Heath, N. L. (2022). Understanding the needs of primary school teachers in supporting their students' emotion regulation. *Journal of School Health*, 92(9), 853-863. <https://doi.org/10.1111/josh.13191>
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'harmattan.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et ; Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!: Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!: Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec. https://muse.jhu.edu/pub/228/edited_volume/book/28164
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A. et Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional eegulation in 7–12-year-olds: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 14(5), 1068-1087. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6>
- Pons, F., Harris, P. L. et Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European*

Journal of Psychology of Education, 17(3), 293-304.
<https://doi.org/10.1007/BF03173538>

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1-20.
<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>

Raver, C. C. (2014). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Richard, S., Gay, P. et Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287.
<https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Sander, D. (2023). Comment les émotions soutiennent-elles les apprentissages scolaires ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(04), 2-8. <https://doi.org/10.57161/r2023-04-01>

Sander, D. et Scherer, K. R. (2014). Chapitre 1. La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. Dans *Traité de psychologie des émotions* (p. 11-50). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2014.01.0011>

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. Dans *Approaches To Emotion* (p. 293-318). Psychology Press.

Séguin, D. G. et MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1147-1163.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1251678>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Sheppes, G. et Gross, J. J. (2013). Emotion regulation effectiveness: what works when. Dans H. Tennen, J. Suls et I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (2nd éd., p. 391-405).

- Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E. et Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25(4), 527-554. <https://doi.org/10.2307/1163128>
- Terré, N., Saury, J. et Sève, C. (2016). Les relations entre les émotions et les connaissances dans l'expérience des élèves en Éducation Physique. *Recherches & éducatives*, 15, 121-132. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3109>
- Terré, N. et Sève, C. (2022). Apprendre des émotions négatives. *Administration & Éducation*, 176(4), 41-48. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0041>
- Theurel, A. et Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(139), 545-555.
- Thompson, R. A., Meyer, S. et Gross, J. J. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. Dans *Handbook of emotion regulation* (2^e éd., p. 173-186). The Guilford Press.
- Tornare, E. et Pons, F. (2019). Les émotions : une ressource pour l'école. *Diversité*, (195), 1-5.
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>
- Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires. *Tréma*, 57, 1-18. <https://doi.org/10.4000/trema.7218>
- Visioli, J. et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 40, 31-63. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.728>

Déclaration sur l'honneur

« Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail et n'avoir utilisé que les sources et les moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases. »

Cicla