



Journée d'étude DREAM – Conférences finales du 22 mai 2019

Centre de formation de l'HORIZON



AKSEL KILIC

Professeure des écoles

Docteure en sciences de l'éducation

Émotions et cultures enfantines à l'épreuve de l'ordre scolaire

1. Introduction

Ce texte interroge la place des émotions dans la pratique professionnelle des professeurs des écoles. Au premier abord, la notion d'émotion peut nuancer l'aspect « froid » du professionnel pour le considérer dans son statut d'être humain qui vit quotidiennement des émotions dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ses réactions émotionnelles peuvent provenir et être liées à ses expériences passées mais aussi naître dans ses interactions à l'école (Pharand, 2013). En effet, le professorat des écoles est un métier de la relation dans le sens où il se réalise dans le rapport à l'autre. Cet autre est un collègue, un élève ou un parent d'élève. Cette dimension relationnelle est fondamentale et l'enseignant doit être compétent dans ce domaine. Pour cela, il doit développer des compétences émotionnelles (Pharand, 2013) car c'est ici que les émotions surgissent au sein des interactions avec les autres. Notre contribution abordera les émotions concernant les interactions avec les enfants. Après avoir problématisé l'articulation entre émotions, cultures enfantines et ordre scolaire, nous présenterons l'exemple d'une situation extraite de notre enquête doctorale et qui nous servira à analyser la place des émotions dans les pratiques éducatives professionnelles. Cette situation ne relèvera pas du domaine strictement pédagogique mais d'une prise en compte éducative globale de l'enfant.

2. Problématique : l'articulation entre émotions, cultures enfantines, et ordre scolaire

A l'école primaire, la prise en compte des émotions est à situer avec le changement de paradigme dans la culture professionnelle des professeurs des écoles qui voit la fin de l'école de Jules Ferry et l'entrée de l'enfance à l'école (qui s'accompagne aussi de la forte féminisation du corps professionnel). L'historien Antoine Prost (1992, 1997) situe la fin de l'école de Jules Ferry avec son instituteur paternel à partir des années 1960. Pour Prost, depuis ce tournant, il existe une hésitation entre deux modèles d'enseignant du premier degré. D'une part, le « professionnel », expert dans les savoirs et les compétences pédagogiques, de l'autre le modèle de « l'animateur ». L'enseignant animateur étant pensé comme un guide, un conseiller qui laisse de « la place à l'initiative des élèves ». Mais l'élément qui transforme le plus profondément le métier d'enseignant de l'école primaire est « l'entrée de l'enfance à l'école » (Dubet, 2002, p. 93). En effet, l'élève n'est plus seulement un élève, il est aussi un enfant et cela bouleverse la forme scolaire qui prévalait jusque là. Ainsi, aujourd'hui, « l'amour des enfants (...) est au coeur du métier des enseignants du primaire » (Carraud et Robert, 2018, p. 90) et la relation avec les enfants constitue une des principales raisons de choisir le professorat des écoles (Carraud et Robert, 2018). La satisfaction à enseigner à des enfants et leur faire apprendre s'exprime également dans l'intensité du rapport de l'enseignant avec sa classe et l'attachement qu'il construit avec elle tout au long de l'année scolaire.

Mais l'entrée de l'enfance à l'école amène aussi les cultures enfantines sur la scène scolaire. Nous utilisons le pluriel pour accentuer l'idée que l'enfant est imprégné de différentes cultures : familiales et entre pairs. La considération de l'enfant derrière chaque élève conduit le professionnel, ici l'enseignant à prendre en compte ces paramètres dans son action éducative. Ce processus suscite des émotions de part et d'autre de la relation pédagogique et éducative.

Or, l'entrée de l'enfance à l'école contrarie la forme scolaire traditionnelle est l'organisation de l'éducation caractérisée par : « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin. » (Vincent, 1994, p. 39). La forme scolaire est donc composée d'un lieu et d'un temps d'apprentissage spécifiques, dans lesquels vont se diffuser des savoirs normés, des règles de discipline, et une relation particulière entre enseignants et élèves. Avec la forme scolaire, c'est « la discipline qui socialise et éduque à la fois » (Dubet, 2002, p. 91). Ce modèle est donc modernisé avec la prise en compte de l'enfant et de l'élève notamment grâce à l'apport des pédagogies nouvelles comme celle de Freinet par exemple. La reconnaissance et la préoccupation autour de l'enfance modifie le modèle du « hussard » mais cet imaginaire reste important et la forme scolaire perdure. Nous utiliserons un dérivé terminologique de « la forme scolaire » qui est « l'ordre scolaire » car il souligne le fait que les dispositions d'organisation de la forme scolaire incarne en réalité les normes, les valeurs et plus globalement les contraintes en

vigueur au sein de l'école (Jacquet-Francillon, 2005).

L'articulation de ses différents éléments montrent la concurrence réelle entre deux sphères, d'une part celle enfantine et d'autre part celle scolaire et l'interaction professionnel et enfant va être « travaillée » mais des divergences et donc susciter des émotions chez les enfants et chez les enseignants. Nous serons attentive à ces deux acteurs dans l'analyse mais porterons notre discussion sur l'enjeu de ses émotions pour le professionnel et introduirons l'idée du développement de compétences émotionnelles.

3. Présentation et analyse du matériau du terrain de recherche

concurrence entre les deux sphères : scolaire (les enseignants) et enfantine (entre pairs, entre enfants)

Le matériau présenté et analysé dans ce texte a été recueilli dans une démarche d'enquête de type ethnographique dans une école primaire favorisée de banlieue parisienne. Dans cette partie, nous présenterons à travers le portrait de Kim, une élève de CM2, un exemple de l'effervescence de la culture enfantine à l'école et ce qu'elle peut susciter chez une enseignante.

Le portrait de Kim

Kim, une fillette de CM2 qui arrive à la rentrée à l'école Beauvoir, c'est la « nouvelle » dans l'école et elle rompt avec le modèle de la petite fille modèle de CM2 en vogue dans l'école. En effet, elle a déjà les manières d'être d'une adolescente. Elle vient d'un milieu favorisé mais non intellectuel. Elle vit avec sa mère qui a évolué dans le milieu du commerce et qui gère depuis peu un complexe dédié au bien-être. La notion de capital culturel est ici déterminante car ce ne sont pas les moyens économiques et matériels qui comptent mais le capital culturel (Bourdieu, 1966) et intellectuel. Kim a un goût prononcé pour la mode et s'habille comme dans les magazines, avec des marques branchés qu'elle diffuse dans la cour de récréation comme une « influenceuse » de mode. Alors qu'à la rentrée, les fillettes de 9 ou 10 ans portent encore des robes à smocks et des queues de cheval à l'école Beauvoir, Kim vient à l'école avec un jean moulant, un perfecto, des *Nikes* à la mode et les cheveux détachés. Elle introduit une culture de masse qui est vue d'un œil méfiant à l'école.

Scolairement, c'est une élève moyenne, peu motivée par le côté laborieux de l'école où elle aime jouer à la fille bête pour amuser ses camarades. Le comportement de cette élève est critiqué pour sa passivité même si Kim ne s'oppose pas aux adultes. Cependant, elle aime l'école pour sa vie sociale, car bien que nouvelle, elle est très recherchée dans la cour de récréation, aussi bien par les filles qui admirent ses cheveux et ses nouvelles baskets et les garçons qui la trouvent

mignonne et cool. Petit à petit, grâce à son charisme, elle réussit à influencer le style vestimentaire de ses copines d'école de CM1 et CM2, et son côté *bad girl* qui ne cherche pas à exceller par ses notes semble également attirer ses pairs. Elle devient une sorte de leader culturel pour les élèves du cycle 3. En cela, elle est un acteur social, comme ses camarades, douée de son *agency* « c'est-à-dire sa capacité d'agir en déconstruisant la vision durkheimienne relativement passive de la socialisation, et en montrant en quoi l'enfant est à la fois non seulement produit mais aussi producteur de son expérience sociale » (Sirota, 2010). Cet aspect déplait fortement à Alix la directrice et Alexandra qui sont les plus exigeante sur l'autorité et l'effort scolaire. Enfin, d'après sa maîtresse, Kim « s'intéresse trop aux garçons, et les garçons s'intéressent trop à elle », et les amourettes entre enfants prennent de plus en plus de place dans la tête des élèves et les empêchent de se concentrer sur les apprentissages d'après Alexandra son enseignante.

Avec Kim, la culture juvénile avec sa mode, ses codes vestimentaires, ses habitudes et sa sociabilité, entre dans la cour de récréation de Beauvoir sous une nouvelle forme et de manière déstabilisante pour certaines enseignantes. En tout cas, cette culture juvénile apportée par Kim modifie l'ordre des choses et renverse la hiérarchie des priorités pour les élèves. Il semble que Kim révèle et donne de l'ampleur aux interactions horizontales c'est-à-dire entre pairs. Face à la récurrence des remarques et discussions sur Kim en salle des maîtres, nous avons compris qu'à la différence de la culture enfantine déjà présente dans la cour de récréation, Kim y introduit une culture juvénile d'adolescente. Nous pensons que ce sont les traceurs de l'adolescence comme des vêtements plus féminins ou le téléphone portable qui dérangent les professeures des écoles de Beauvoir. Ainsi, elles doivent faire face à des attitudes que l'on retrouve chez les élèves adolescents du secondaire et non pas des enfants de primaire. Et c'est peut-être la confrontation avec une culture adolescente inédite dans cette école qui déstabilise et conduit les enseignantes à la rejeter. Le passage entre enfance et adolescence est important car « l'adolescence est bien cet âge de l'autonomie sans indépendance, ce qui la différencie de l'enfance combinant absence d'autonomie et absence d'indépendance » (Galland cité dans Sirota, 2010). De plus, les observations suivantes montrent la portée de cela d'un point de vue éducatif car pour les enseignants, il s'agit aussi de combattre un style de féminité qui n'appartient pas ou très peu au monde des professeurs des écoles.

L'émotion de son enseignante, Alexandra

Depuis la rentrée, Alexandra se plaint régulièrement de Kim. Elle regrette qu'elle soit « si belle et si bête », trop superficielle, pas assez scolaire, trop bien habillée, trop populaire auprès de ses camarades qu'elle réussit à influencer grâce à son apparence et non par son intelligence. L'extrait

ci-dessous illustre le jugement de cette enseignante sur son élève :

*« Qu'elle est bête, qu'elle est bête, et puis ça m'énerve, ils (les autres élèves), mais vous verrez, ils sont tous en train de baver devant elle. Je les comprends pas les autres, comment tu peux être en admiration devant quelqu'un de si bête. Elle arrive et elle les influence alors qu'elle a rien, à part des trucs superficiels! J'ai envie de les secouer et de leur dire mais vous voyez pas qu'elle est conne. Moi, je trouve qu'on avait pas ça avant elle, ici les gamines, elles sont plus « gamines ». »
(Extrait journal de terrain)*

Ce matériau montre la vision des enseignants qui ne prend pas vraiment en compte la culture juvénile comme une entité autonome avec ses propres logiques qui peuvent entrer parfois en contradiction ou en concurrence avec la culture scolaire préconisée par les enseignants. De plus, dans ce cas avec Kim, la concurrence se place aussi entre deux styles de féminité comme le décrit Peter Woods où « dans un collège, un professeur principal tentait constamment de forcer les filles à se conformer à l'image qu'elle se faisait de la féminité d'après sa vision démodée de petite bourgeoise. (...) Les élèves préfèrent circonvenir toute opposition, damer le pion à l'adversaire par des astuces, montrer leur vivacité et leur habileté dans des réparties agressives; ce que les enseignants décrivent comme l'intelligence du sens commun, soit quelque chose de recommandable jusqu'à un certain point, mais de loin inférieur aux dispositions cognitives requises à l'école. Bien sûr, ils souscrivent à la définition de l'intelligence en vigueur dans les classes moyennes » (Woods, 1990, p. 28-29). Notre objectif n'est pas d'étudier la culture enfantine en tant que telle mais de montrer le rapport des professeurs des écoles à cette culture et notamment à la notion d'enfant-acteur (Sirota, 2010). On peut soulever un paradoxe. En effet, les professeurs des écoles sont convaincus par le modèle de l'enfant autonome et acteur dans ses apprentissages comme type de l'élève idéal qui va réussir scolairement mais ils semblent moins favorables ou ouverts pour constituer l'enfant comme acteur doté d'une *agency* selon une terminologie anglo-saxonne ou reconnaître le « métier d'enfant » dans la sociologie francophone de l'enfance quand il s'agit de la sphère entre pairs (Sirota, 2010).

4. Discussion : Développer les compétences émotionnelles des enseignants ?

Pour conclure, à travers ces matériaux de terrain, nous pouvons dire que dans la culture professionnelle des enseignants, l'enfant a une place centrale mais il est avant tout un élève et les sphères familiale et enfantine ne doivent pas introduire des conflits de normes avec la sphère scolaire qui est prioritaire. De plus, dans l'exemple étudié, l'éducation transmise dans cette famille favorisée mais ne disposant pas d'un capital culturel scolaire, est critiquée et jugée moins favorable voire contradictoire avec l'ordre scolaire.

En partant de l'analyse d'un cas particulier, et en poursuivant la réflexion à d'autres situations, nous pouvons affirmer que les émotions sont présentes dans les situations d'interactions professionnelles et que les enseignants y sont peu formés. Or, leur curriculum de formation ne devrait-il pas prendre en compte la compétence émotionnelle ?

Cette dernière « peut être comprise comme étant un ensemble de capacités, d'habiletés, d'attitudes et de connaissances relatives aux émotions mobilisées en interaction, de manière à renforcer la capacité d'adaptation, la confiance, les croyances d'efficacité, à consolider l'identité ainsi qu'à favoriser le maintien de l'équilibre émotionnel et de relations harmonieuses avec les autres » (Lafranchise *et al.*, 2013, p. 150). La recherche du développement d'une compétence émotionnelle implique ainsi une réflexion plus large sur une professionnalité qui n'est pas uniquement pensée sur le mode cognitif mais aussi sur le mode émotionnel.

5. Références bibliographiques :

Bourdieu P. (1979). *La distinction*, Paris, Les éditions de Minuit.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Kilic A. (2018). La culture professionnelle des professeurs des écoles. L'école primaire vue des coulisses. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

Lafranchise N., Lafortune (L.) et Rousseau (N.) (2013). « Prise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle », in Pharand, J. et M. Doucet (dir.) (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Payet, J-P. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck.

Pharand, J. et M. Doucet (dir.) (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Prost A. (1997). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.

Sirota R. (dir.) (2006). « Eléments pour une sociologie de l'enfance », Rennes, PUR (coll. Le Sens Social).

Sirota R. (2010). « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge », in Octobre S. *Enfance & culture, Ministère de la culture- DEPS*, Questions de culture, pp. 19-38.

Vincent G. (1980). *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

Woods P. (1990). *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.