
Délibérer avec ses émotions. Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire

*Deliberating with emotion. Expressing and managing emotions in student
councils*

Leia Duval-Valachs



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/7284>

DOI : [10.4000/trema.7284](https://doi.org/10.4000/trema.7284)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Leia Duval-Valachs, « Délibérer avec ses émotions. Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire », *Tréma* [En ligne], 57 | 2022, mis en ligne le 01 mai 2022, consulté le 05 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/7284> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.7284>

Ce document a été généré automatiquement le 5 juin 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Délibérer avec ses émotions. Expression et gestion des émotions dans les conseils d'élèves à l'école primaire

Deliberating with emotion. Expressing and managing emotions in student councils

Leia Duval-Valachs

- 1 Cet article cherche à identifier les relations entre raison et émotion dans le cadre de conseils d'élèves à l'école primaire. Les conseils d'élèves proviennent notamment de la pédagogie de Célestin Freinet (1980) ainsi que de la pédagogie institutionnelle (Pochet et Oury, 1979 ; Vasquez et Oury, 2001). Si ce dispositif renvoie à des pratiques diverses, on y retrouve couramment des caractéristiques communes : une assemblée réunissant des élèves et leurs enseignant-es sur un temps alloué, et dédiée à l'expression des problèmes ou conflits qu'ils rencontrent dans leur quotidien, et à la discussion des moyens pour les dépasser.
- 2 Ces conseils peuvent être appréhendés par les sciences de l'éducation et par la sociologie de l'éducation : il s'agit en effet de dispositifs pédagogiques dans lesquels sont en jeu la socialisation des enfants aux normes de la discussion et aux valeurs communes. Mais les conseils revêtent aussi une dimension politique, législative et juridique¹ : pour Célestin Freinet, « on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet, 1980, p. 173). Ils peuvent alors être étudiés à la lumière des travaux de science politique portant sur la délibération. C'est à travers ce double éclairage que nous chercherons à étudier la place que prennent les émotions au sein des conseils.
- 3 Cet article, fondé sur un an d'observation ethnographique au sein de deux classes d'une école de pédagogie « alternative », s'intéresse à ces conseils sous l'angle de la place

laissée à l'émotion dans leurs normes d'expression. Nous montrerons en particulier que, dans les classes étudiées, des grammaires originales conjuguent contrôle et expression des émotions individuelles, tout en tissant un lien entre ces émotions et un discours rationnel portant sur le commun.

L'émotion contre la rationalité ?

- 4 Nous nous intéressons dans cet article à la façon dont les normes délibératives des conseils d'élèves valorisent une expression fondée sur les émotions, notamment par opposition à un primat exclusif de l'argumentation rationnelle. Il est alors intéressant dans ce cadre d'étudier la façon dont ces concepts – émotion et rationalité – ont été travaillés par les théories philosophiques de la délibération. Puis, nous clarifierons la façon dont le concept d'émotion sera utilisé dans cette étude, avant de revenir sur la conception des émotions en vigueur dans les écoles primaires françaises.

Dévalorisation et revalorisation de l'émotion dans la théorie de la délibération

- 5 La théorie de la délibération telle qu'héritée des travaux de Jürgen Habermas laisse peu de place à l'expression des émotions. Habermas met en effet l'accent sur la rationalité communicationnelle comme fondement de la légitimité démocratique. La rationalité communicationnelle est pour le philosophe une forme de théorie de l'action fondée sur l'impératif de justification dialogique des arguments : « j'appelle communicationnelles les interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'action ; l'entente ainsi obtenue se trouve alors déterminée à la mesure de la reconnaissance intersubjective des exigences de validité » (Habermas, 1986, p. 19). Sur cette base, il développe une justification de la démocratie fondée sur une certaine conception de la délibération. Pour Habermas, ce qui est au fondement de la délibération et plus largement du lien social, c'est l'argumentation critique orientée vers un bien commun, l'« usage public de la raison », la force du meilleur argument entre des participant-es supposé-es sur un pied d'égalité. Cela implique que les arguments avancés 1) sont soumis à un impératif de justification, excluant donc les discours « irrationnels » auquel sont associées les expressions d'émotions et 2) doivent être orientés vers l'intérêt général, excluant ainsi le récit ou l'expression d'émotions individuelles.
- 6 Cette « situation de communication idéale » est posée par Habermas comme un idéal normatif mais est aussi pour lui un présupposé du langage courant, nécessaire à l'intercompréhension. Cependant, cette focalisation sur l'argumentation pose un double problème : empiriquement, elle empêche de penser d'autres jeux de langage, comme notamment celui du récit, du partage de ses émotions et de son expérience ; normativement, elle tend à dévaluer ces autres jeux de langage² au profit de l'argumentation rationnelle en les considérant comme des parasites (Sintomer, 1999). L'opposition entre raison et émotion se superpose alors à d'autres couples conceptuels : intérêt individuel/bien commun, particulier/général, individu/groupe.
- 7 De nombreux travaux suivant ceux d'Habermas, souvent féministes, ont cependant cherché à déconstruire la notion de rationalité et à réhabiliter le rôle de l'émotion et de la rhétorique dans la délibération. Selon ces études, la réduction de la discussion

démocratique à l'argumentation rationnelle orientée vers un bien commun constituerait un biais culturel à deux titres. D'une part, elle présuppose une distinction *a priori* entre public et privé, qui a historiquement laissé dans l'ombre du « privé » les intérêts des subalternes, et en premier lieu des femmes (Fraser, 2003 ; Palacios et al., 2015). D'autre part, les institutions dont découle le modèle délibératif (débat scientifique, parlementaire...) et qui ont historiquement défini ce qu'est la rationalité, ont été historiquement dominées par les normes des hommes blancs de classe supérieure. Elles ont donc tendance à exclure toute forme de communication fondée sur l'émotion. Derrière la valorisation d'un discours « neutre et dépassionné », ce sont en fait les normes linguistiques des catégories subalternes qui sont rejetées (Young, 2010). Iris Marion Young invite ainsi à élargir notre conception de la délibération en incluant comme formes légitimes de communication la salutation (reconnaissance mutuelle des partenaires dans leur singularité), la rhétorique (contextualisation de la communication par rapport au public en l'articulant à un désir) et le récit (révélation des expériences particulières)³. Il s'agit alors de « reconnaître le caractère incarné et la singularité des interlocuteurs ». Au-delà de la valorisation de l'expression de l'émotion en soi, ces auteurs soulignent ainsi l'intérêt de ces formes communicationnelles pour développer l'empathie mais également la réflexion (Dryzek, 2009 ; Mansbridge et al., 2011 ; Nussbaum et al., 2011 ; Steiner, 2011 ; Young, 2010).

- 8 Il nous paraît intéressant de relier les réflexions de ces autrices aux travaux du philosophe pragmatiste John Dewey relatifs à la démocratie (Dewey, 2010) et à l'éducation (Dewey, 2018). Ceux-ci sont traversés par le concept d'*expérience*. Par ce terme, Dewey désigne une *activité* conduisant à la constitution d'une connaissance par un processus cognitif. Il s'agit d'une « *connexion* entre le fait de ressentir quelque chose et le fait de s'engager consécutivement dans une activité » (Dewey, 2018, p. 35, il souligne). Le concept permet alors de dépasser l'opposition entre rationalité et sentiment : d'une part car c'est l'affect provoqué par un problème ressenti par le sujet qui déclenche l'expérience ; d'autre part car c'est l'interaction répétée entre le ressenti et le retour réflexif (continuum d'expérience) qui amène à la constitution d'une connaissance. De même, dans la réflexion de Dewey sur la démocratie, la mobilisation d'un « public » actif part de la reconnaissance commune d'un trouble. Le philosophe reconnaît ainsi une possible montée en généralité, à partir de ressentis individuels, vers quelque chose comme une connaissance générale ou un commun politique. Si l'expérience ne se limite pas à la question des émotions, le processus par lequel se crée un problème et une connaissance chez Dewey implique bien l'identification préalable d'un trouble ressenti qui sera ensuite qualifié en « problème ».

Emotion : de quoi parle-t-on ?

- 9 Dans les travaux de philosophie politique d'inspiration habermassienne, le concept de rationalité fait l'objet d'un travail définitionnel poussé. Mais la précision conceptuelle est plus faible concernant les autres types de discours, dont ferait partie l'expression de l'émotion. Comment alors utiliser ce terme ?
- 10 Les approches sociologiques des émotions, tout en reconnaissant leur dimension physiologique, insistent sur les « facteurs sociaux qui influent sur la définition des émotions, la manière dont ces facteurs agissent sur les représentations, les manifestations et la gestion différentielle des émotions » (Montandon, 1992). Ainsi les

émotions sont des dispositions affectives socialement apprises, « révélatrices des sentiments et sensibilités plus ou moins stabilisés » (Bernard, 2017, p. 45). Mais ce qui « compte » comme une émotion est également un produit de la société. Ainsi la joute verbale et la conversation « rationnelle » comportent également un lot d'affects pour celles et ceux qui s'y engagent, mais ces affects ne sont pas reconnus comme des émotions. Si bien que :

le monde universitaire comme le monde politique valorisent un régime émotionnel agonistique et discursif qui, parce qu'il est devenu chez eux une « seconde nature », n'est plus reconnu comme tel [...] les seules émotions que nous reconnaissons comme telles sont les émotions éruptives, bruyantes, inattendues, voire jugées inconvenantes et déplacées. Des émotions le plus souvent associées aux catégories populaires faiblement dotées en capitaux scolaires et en compétences discursives. (Blondiaux et Traïni, 2018, p. 15)

- 11 Ces émotions « bruyantes », dépréciées chez les adultes, sont également associées aux enfants quand ils sont considérés comme des êtres sociaux dont la socialisation n'est pas encore terminée (James et Prout, 2015). Toute définition *a priori* de ce qui constitue ou non une émotion comporte ainsi une dimension politique.
- 12 Nous privilégions alors une approche de l'émotion non sous l'angle du ressenti émotionnel interne, mais sous l'angle interactionnel. Ainsi, plutôt que de chercher à identifier les émotions ressenties par les participant-es aux conseils, ce qui impliquerait une *définition a priori* des émotions, nous nous intéressons à la façon dont leurs actes de langage sont interprétés et jugés par rapport à des normes délibératives. Ce qui nous intéresse, ce sont donc des comportements qui, en interaction, sont jugés « émotionnels » ou non. Savoir si ces comportements sont effectivement induits par tel ou tel ressenti interne particulier n'est alors pas du ressort de l'analyste mais des acteur-ices en situation. Nous étudions donc l'expression jugée émotionnelle dans le cadre de moments délibératifs, y compris quand celle-ci n'a pas d'objectif argumentatif ou rhétorique explicite⁴. Nous nous intéressons ici autant aux émotions « réflexes » ou purement spontanées qu'aux émotions plus stabilisées comportant une dimension évaluative (Bernard, 2017). Ce qui nous intéresse, c'est comment elles s'expriment et comment cette expression est régulée dans l'interaction.
- 13 L'idée d'une façon émotionnelle de s'exprimer peut alors être comprise de deux façons, qui ne sont pas exclusives au sein d'un même discours :
 - D'une part, comme une communication (purement langagière ou non) interprétée par les autres participant-es à l'interaction comme « passionnée », c'est-à-dire comme un indice d'états émotionnels internes de l'orateur-ice, qu'il ou elle cherche ou non à contrôler cette interprétation par un « travail émotionnel » (Hochschild, 2003). Nous parlerons d'*émotion manifestée*.
 - D'autre part, comme un discours s'appuyant sur l'expérience individuelle ou le récit de ses émotions, par opposition à des considérations abstraites et dépersonnalisées de bien commun. Dans un tel discours, les états internes de l'orateur sont explicitement mis en mots et en récit de façon distanciée à ce qui est ressenti. Nous parlerons d'*émotion articulée*, qui relève cette fois nécessairement d'un discours langagier.
- 14 Cette opposition traduit pour notre objet d'étude un certain nombre de distinctions plus larges dans la littérature en sociolinguistique, notamment celle entre « code élaboré » et « code restreint » chez Basil Bernstein (1975). Le premier, reposant sur une importante verbalisation des intentions et des états internes pour exprimer des expériences singulières, se rapproche de l'émotion articulée. Le second, davantage

marqué par l'implicite et le rapport pratique au langage, se rapproche de l'émotion manifestée. Cette distinction est également reprise par Bernard Lahire et reformulée comme une opposition (d'inspiration bourdieusienne) entre rapports pratique et symbolique/réflexif au langage (Lahire, 2000, 2008).

S'exprimer avec émotion à l'école ?

- 15 Cet article propose de montrer comment, dans le cadre des conseils d'élèves, les normes discursives dépassent l'opposition entre émotion et rationalité. Mais il faut avant tout éclaircir la façon dont cette opposition s'actualise à l'école. L'école, et plus précisément la « forme scolaire » traditionnelle (Vincent, 1980) développée depuis le XVIII^e siècle, est une de ces institutions évoquées par Young qui ont modelé l'usage public de la raison. L'Ecole de Jules Ferry jouait certes sur le registre émotionnel pour renforcer le sentiment d'appartenance nationale dans le cadre du programme politique de la Troisième République (Meirieu et Guyon, 2019). Néanmoins, il ne s'agit pas là d'émotions individuelles, et Meirieu rappelle que le projet de l'Ecole de la République est d'abord fondé sur la rationalité laïque et le rejet des croyances. Il s'agit plutôt d'une « émotion collective » telle que décrite par Louis Quéré (2021). Le projet scolaire républicain et laïc développe alors une vision politique de la citoyenneté opposée à celle du catholicisme. Yves Déloye montre ainsi, à travers l'étude des manuels d'éducation civique, qu'« il s'agit pour les pédagogues de la République de faire apparaître un type de rationalité qui serait intrinsèque à l'art du gouvernement démocratique : l'auto-discipline du citoyen » (Déloye, 1994, p. 27). Si elle peut véhiculer des émotions collectives en tant qu'institution, l'Ecole est donc avant tout chargée de produire un individu rationnel apte à accepter l'ordre politique républicain.
- 16 Les enfants font bien sûr l'expérience d'émotions à l'école, y compris d'émotions spécifiquement scolaires (Montandon et Montandon, 1996). Mais bien que la discipline scolaire soit certainement plus « négociée » qu'au XIX^e siècle (Gasparini, 2000) et que la sensibilité de l'enfant soit bien plus prise en compte qu'autrefois (Leroy, 2020 ; Plaisance, 1999) le type de discours qui est attendu de la part des élèves reste fortement normé. La forme scolaire est en effet dominée par la « culture écrite », c'est-à-dire un ensemble de rapports sociaux fondés sur la pratique scripturale, y compris dans la production orale (Lahire, 2000, 2008). Ce rapport « scriptural-scolaire » au monde, qui correspond particulièrement à celui des classes supérieures, implique le rejet d'un rapport premier au langage, c'est-à-dire qu'« au lieu de jouer, mimer les émotions, évaluations, actions, gestes, réactions des personnages, 'comme si il y était' [...] l'élève doit narrer et décrire verbalement explicitement, ce qui exige, là encore, de sa part une attention tout à fait particulière à l'organisation spécifiquement verbale » (Lahire, 2000, p. 223). L'école incite donc à une secondarisation du rapport au monde et au langage (Bautier et Goigoux, 2004), à « cesser de manipuler un langage indissociablement lié à une situation complexe pour organiser les mots du langage de telle manière à ce que cette situation apparaisse comme l'effet de construction de son discours » (Lahire, 2008, p. 103). Il s'agit de réduire au maximum l'implicite contenu dans l'usage pratique du langage, et de se concentrer sur le canal verbal (au détriment du canal corporel par exemple) pour se diriger vers des significations dépersonnalisées. C'est bien ici l'émotion *manifestée*, telle que définie plus haut, qui est dévalorisée.

- 17 Cette mise à distance de l'émotionnel et du corporel dans le discours se retrouve aussi dans les sujets légitimes à aborder. Comme le montre Payet (2018) dans une étude sur la participation dans les écoles, les lycéen-nes français-es doivent faire « l'expérience de l'abstraction républicaine » face aux adultes qui tendent à rejeter l'expression de besoins jugés trop « prosaïques », notamment en rapport au corps et à l'expérience de l'inconfort (revendication de davantage de liberté dans l'accès aux toilettes ou à l'infirmerie). Ces besoins sont alors dévalorisés par rapport à des logiques budgétaires ou disciplinaires censées représenter davantage l'intérêt général.
- 18 Qu'en est-il alors des pédagogies « alternatives » ? Ce mouvement s'est notamment construit, depuis la pédagogie nouvelle au début du XX^{ème} siècle, sur une critique de cette forme scolaire et de l'éducation « traditionnelle », entre autres au nom du bien-être émotionnel de l'enfant. Que ce soit dans l'ancrage psychologique de la pédagogie Montessori ou dans celui, plus psychanalytique, de Freinet et de la pédagogie institutionnelle, la question des émotions occupe une place de choix dans la réflexion pédagogique de ces courants (ICEM, 2017). Les pédagogies nouvelles ont donc mis en place des innovations pédagogiques et des institutions prenant explicitement en compte les émotions des élèves (Legavre, 2020 ; Serina-Karsky, 2013), dont le conseil d'élèves fait partie.
- 19 Comment se pose alors cette opposition entre émotion et rationalité dans les conseils d'élèves étudiés ici ? Comme évoqué au début de ce texte, ces conseils sont des espaces à la fois politique et pédagogique. Cette nature double pose un problème pratique aux acteurs scolaires mais aussi un problème théorique à la philosophie de la délibération. Le postulat optimiste d'Habermas est que la rationalité délibérative, détachée d'un ressenti émotionnel immédiat, est une capacité accessible à tout un chacun, et non simplement aux élites. Mais dans la relation pédagogique, y compris pour les pédagogies nouvelles, la rationalité délibérative de l'enfant est précisément vue comme l'objet d'un développement éducatif et de socialisation. Il n'est pas évident que les enfants soient capables de se détacher de leur ressenti immédiat pour développer des arguments « rationnels ». Et s'ils le font, il n'est pas non plus évident que ceux-ci s'inscrivent dans une démarche dialogique conforme au principe de discussion d'Habermas. En outre, les interventions des enfants durant les conseils sont loin de se résumer à ce type d'arguments : faire une blague, se lancer dans un récit, se mettre à pleurer, se mettre en colère, sont autant d'événements qui sont fréquents durant les conseils. C'est dans les faits aux enseignant-es, jouant ici le rôle d'instance de socialisation, que revient le rôle délicat de définir les normes de la discussion, c'est-à-dire la légitimité des discours enfantins, la manière dont ils doivent se faire et s'articuler dans la discussion. Les conseils sont alors traversés par un paradoxe qui se situe dans « l'écart entre une pratique pédagogique qui associe les élèves aux questions politiques du vivre ensemble et une attitude d'enseignant qui vient parfois contrecarrer le débat pourtant nécessaire à la réflexion sur celles-ci » (Janner-Raimondi, 2011, p. 132). Nous montrerons que les enseignant-es développent une grammaire délibérative originale qui dépasse l'opposition en question, en alliant expression des émotions et orientation vers le général ou le commun ; mais ce faisant, le risque est toujours présent de prendre le contrôle sur le discours des élèves, ce qui remettrait en question l'autonomie de ceux-ci. Comment concilier cette double tension, entre émotion et rationalité d'une part (produire le commun à partir du particulier), et entre démocratie et pédagogie d'autre part (produire le commun sans l'imposer) ?

Présentation du terrain et du recueil de données

- 20 Les données de cet article proviennent d'un an d'observation ethnographique à la Lab School Paris (LSP) lors de l'année scolaire 2019-2020. La LSP est une école primaire bilingue qui comporte deux classes à Paris intra-muros ; une de cycle 2, composée de 18 élèves allant du CP au CE2, et une de cycle 3, de 29 élèves allant du CM1 à la 5^{ème}. Chaque classe est encadrée par deux enseignantes (uniquement des femmes au moment de l'étude). Son statut d'école privée hors-contrat⁵ implique une relative homogénéité sociale⁶. Cette caractéristique implique qu'une analyse en termes de classe sociale, pourtant potentiellement féconde, ne pourra pas être menée : nous y reviendrons en conclusion.
- 21 La pédagogie de la LSP ne se réclame pas d'un seul « courant » à la manière d'une école Montessori ou Freinet. Elle s'en inspire néanmoins fortement : le matériel Montessori est partiellement employé et les méthodes deweyiennes sont particulièrement employées en cycle 2. D'un point de vue pédagogique, la LSP est plus proche du pôle « pédagogie nouvelle » (historiquement constitué autour de grandes figures tels que Montessori, Freinet et Decroly) que des plus récentes « pédagogies alternatives » (Wagnon, 2018). En effet, elle reprend essentiellement des éléments pédagogiques de ces courants, et si les élèves s'organisent avec un « plan de travail » individualisé, les enseignantes définissent un curriculum. Elles ne tiennent donc pas un discours similaire aux écoles qui, s'inspirant de l'expérience étatsunienne de *Subdury Valley*, revendiquent un cadre éducatif sans intention pédagogique. Pour reprendre une distinction de Marie-Laure Viaud, la LSP correspond donc davantage à la logique de « l'école institutionnalisée », comportant une organisation très structurée (plan de travail individualisé pour les élèves) et un grand nombre de médiations et rites, qu'à celle de l'« école non-directive », caractérisée par l'absence de contraintes et le primat des relations individuelles plutôt que des outils (Viaud, 2005). Ce point est important, car il est constitutif de la tension entre démocratie et pédagogie évoquée ci-dessus.
- 22 Les conseils ont lieu de manière hebdomadaire dans les deux classes. Les élèves et les enseignantes sont réunies en cercle pour une durée d'une demi-heure (pour le cycle 2) à une heure (pour le cycle 3). Ce conseil suit un déroulement précis qui comporte trois points :
- « Coups de cœur » durant lequel les élèves expriment un moment de la semaine qui leur a particulièrement plu, ou plus souvent remercient une personne présente.
 - « J'ai un problème » durant lequel les élèves expriment une difficulté ou une frustration subie durant la semaine.
 - « Je propose » durant lequel ils et elles débattent de propositions concrètes pour améliorer la vie de la classe. Elles peuvent être votées à main levée, ou bien adoptée par le/la président-e dans le cas d'un consensus relatif.
- 23 Les données ont été essentiellement recueillies par la méthode de l'observation ethnographique non-participante lors des conseils d'élèves dans les deux classes. Cela correspond approximativement à deux heures d'observation par semaine, de septembre 2019 à mars 2020. En plus des notes de terrain, les conseils ont fait l'objet d'enregistrements audio, ultérieurement retranscrits. En outre, ces observations ont été complétées par des entretiens semi-directifs collectifs avec les quatre enseignantes.

Présentation et analyse des données

Parler de ses émotions, mais sans émotion

- 24 Nous avons ci-dessus opéré une distinction entre deux modalités d'expression « émotionnelle » : l'émotion manifestée et l'émotion articulée. Nous nous intéresserons d'abord à la première, c'est-à-dire aux actes de langage interprétés comme laissant *transparaître* des émotions (par exemple le rire, ou la colère), pour montrer ce type d'expression est dévalorisé. Comme précisé ci-dessus, cela n'implique pas que l'émotion en elle-même soit refusée, mais seulement certains comportements considérés comme étant induits par elle. Puis, nous montrerons que l'émotion articulée est quant à elle non seulement autorisée mais recherchée.

Dévaluation de l'émotion manifestée

- 25 La neutralité corporelle est une norme revenant régulièrement dans le discours des enseignantes. Le « signage » est une norme très appliquée, notamment au cycle 3 : l'expression de l'approbation ou de la désapprobation vis-à-vis d'une intervention ou d'une situation évoquée ne doit pas faire l'objet de sons ou d'applaudissements, mais de signes faits avec les mains. De la même façon, l'injonction à rester à sa place et avoir les jambes croisées revient très souvent, notamment au cycle 2, et est opposée aux élèves qui s'agitent et cherchent à se « défouler ».
- 26 On pourrait alors penser que les enseignantes restreignent l'expression de l'émotion des élèves dans un objectif disciplinaire, pour réduire le bruit ou l'agitation générale. Cette hypothèse est corroborée par le fait que le rire ou la colère sont beaucoup plus réprimées que d'autres émotions, comme dans le cas d'un-e enfant qui se met à pleurer et qui sera alors consolé-e. Néanmoins, la demande de neutralité remplit en réalité une autre fonction, celle du respect de l'autre, qui apparaît à travers le concept de *poker face*, ou « visage impassible » :
- 27 [Au tableau est écrit : "Today is Friday, so it is a short day. Have you ever heard of "poker face" ?".] Le tour de "j'ai un problème" commence.

Barnabé⁷ : moi hier quand on faisait les histoires ya on devait faire un vote et euh j'avais perdu le vote et ya quelqu'un qui a vraiment sauté de joie en criant oui et tout et on avait dit très souvent que fallait arrêter et ça continue ça continue et j'étais très triste.

Marie : est-ce que tu as des idées de solutions ?

Barnabé : dans ta tête tu peux faire ce que tu veux crier partout tu peux crier oui toute la journée mais tu fais ça dans ta tête et tu fais pas ça dans la classe.

Lucy : « poker face »

Barnabé : c'est ça.

Marie : on essaie de faire le « poker face », l'idée de Barnabé c'est que sauter de joie c'est normal quand on est heureux mais on essaie de le faire à l'intérieur pas à l'extérieur parce que ça peut blesser.

- 28 [Après un débat assez clivant sur la possibilité d'interdire le fait de dire des secrets en classe, un vote est déclenché]

Marie : est-ce que tout le monde est en faveur, accepte... on va voter en fermant les yeux si vous êtes en faveur pour qu'il n'y ait plus de secrets à l'école parce que ça ne va pas avec nos règles de classe parce que vous avez tous exprimé des émotions désagréables. Donc on lève la main si on ne veut plus de secrets à l'école. [...] Vous pouvez ouvrir les yeux, baisser les mains. Il y a la majorité, tout le monde n'a pas voté pour, mais il y a la majorité, donc maintenant le conseil a décidé, la majorité a décidé qu'il n'y aurait plus de secrets à l'école [expressions de contentement] noon, vous vous souvenez, Poker Face !

- 29 Introduite assez tôt dans l'année scolaire par les enseignantes, la *poker face* est une injonction à garder son calme lors des moments à forts enjeux des conseils, par exemple quand les élèves se réjouissent que leur proposition ait été votée à la majorité. Cependant, cette injonction semble correspondre moins à un idéal de rationalité dans la participation qu'à une exigence morale de respect de l'autre. Le contrôle des émotions des élèves apparaît alors comme un moyen de protéger celles des autres : « on essaie de le faire à l'intérieur [de soi-même] pas à l'extérieur parce que ça peut blesser ». C'est ce que confirme l'enseignante en entretien :

Marie : c'est arrivé assez vite, on a des élèves très sensibles dans la classe et par rapport à leurs réactions assez violents, ça nous paraissait assez logique comme réponse à mettre en place, après j'ai trouvé que c'était un peu parti en cercle vicieux dans le sens où ce qui se passait, la moindre petite réaction y avait toujours les plus sensibles qui étaient là genre « ah elle a fait un quart de sourire » c'est devenu pour moi un peu excessif dans ce sens-là [...] récemment ils avaient quand même réussi à certains en tout cas à comprendre qu'il y avait un juste milieu et qu'on avait le droit c'était impossible non plus de cacher une émotion forte donc il faut la contrôler mais de là à complètement la faire disparaître c'est pas si évident que ça »

- 30 La *poker face* est donc explicitement conçue comme un outil permettant d'apprendre aux enfants à gérer leurs émotions, d'un côté en les contrôlant pour ne pas heurter les autres, de l'autre en apprenant progressivement aux « plus sensibles » à accueillir celles des autres. Cet élément du dispositif s'accompagne de l'obligation de fermer les yeux lors du vote, afin d'éviter les phénomènes de conformité sociale mais surtout de ne pas créer des camps antagonistes. Les enseignantes pointent néanmoins que cette logique de la sensibilité peut dégénérer en « cercle vicieux », qu'il est impossible de faire « disparaître » ses émotions. Cet élément confirme l'hypothèse que le contrôle se porte sur les comportements induits par le ressenti émotionnel supposé et non sur le ressenti en tant que tel.

Valuation de l'émotion articulée

- 31 La tendance est donc au contrôle en ce qui concerne l'émotion manifestée. Néanmoins, il en est tout autrement au sujet de l'émotion articulée, c'est-à-dire l'expression verbale de ses émotions qui amène à prendre celles-ci comme sujets de la discussion. Cette expression est quant à elle fortement valorisée dans les conseils d'élèves. Cette valorisation se perçoit d'abord dans la structure des conseils. La partie « coup de cœur » qui consiste à exprimer sa gratitude ou sa reconnaissance à quelqu'un, correspond ainsi à plusieurs des modalités de communication évoquées par Young : mise en récit d'une émotion « positive », elle est généralement orientée vers un individu particulier et joue donc aussi un rôle de salutation. Il en est de même pour la partie « j'ai un problème » en ce qui concerne le récit des émotions négatives, même si dans les faits l'expression des problèmes est rarement séparée de la recherche de

solution ; le discours de l'élève est alors indissociablement expression de son émotion et mise en débat d'une situation problématique.

- 32 Mais au-delà d'une simple « autorisation » d'exprimer ses émotions, l'émotion articulée est recherchée par les enseignantes dans la façon dont elles structurent leurs questions de relance. Plus qu'une simple *catharsis*, l'expression des émotions des élèves est au centre d'un geste pédagogique et moral des enseignantes :

- 33 [Lors d'un des conseils portant sur les secrets]

Lucy : when somebody is telling you secrets, how does that make you feel ? Comment tu te sens quand quelqu'un dit un secret ?

[Les élèves répondent à tour de rôle : « A bit jealous » ; « Sad » ; « I feel sad » ; « If it's about somebody else I'll be angry » ; « ça peut blesser les autres, la personne dont les personnes qui font le secret parlent » ; « j'ai peur et puis aussi je me sens en colère » ; « une fois on a fait un secret devant mes yeux j'avais dit d'arrêter le secret et la personne qui disait le secret l'a pas arrêté du coup je lui ai montré ce que ça faisait et elle s'est sentie triste »]

Marie : parfois il y a des secrets et on a toujours l'impression j'ai toujours l'impression qu'on parle de moi même si c'est pas le cas et ça me... ça m'angoisse.

Lucy : it seems that it makes people feel badly, we can say that we can vote if we want to say to not tell secrets in class, during classtime I think it makes other people feel too bad.

- 34 [A la suite du débat précédemment évoqué autour de la poker face]

Marie : si vous parlez de ce sujet-là comment vous vous sentez quand ça arrive, quelle émotion ou si vous voulez parler du problème aussi.

[...]

Barnabé : moi je me sens normal, dans ma tête je me dis bon ben j'vais le tuer mais j'agis normal.

Marie : je pense Barnabé dans ta tête ça te met vraiment en colère mais tu essaies de réagir en *poker face*...

- 35 Ce type d'échange est fréquent au cycle 2. En substituant un tour de table à une répartition de la parole vers les élèves la demandant, les enseignantes cherchent à s'assurer que chaque élève aura la possibilité de s'exprimer sur le sujet des "secrets". L'expression spécifique des émotions est recherchée par des relances spécifiques : « how does that make you feel ? », « comment tu te sens ? ». Les enseignantes se prêtent d'ailleurs également à l'exercice.

- 36 Les élèves sont alors poussés à s'exprimer dans ce langage de l'intériorité caractéristique du « code élaboré » de Bernstein. Les émotions évoquées par les élèves, y compris quand elles paraissent excessivement fortes (« dans ma tête je me dis bon ben j'vais le tuer ») sont accueillies et reformulées sous une forme euphémisée (« ça te met vraiment en colère »). Le débat portant sur la *poker face* est caractéristique d'une volonté des enseignantes de faire parler les élèves de leurs émotions, plutôt que de parler avec émotion. Ce primat accordé au vocabulaire psychologique dans la reformulation de l'expérience des élèves rejoint les observations de Legavre à propos de l'expressivité fondée sur la logique de la « valorisation » (Legavre, 2020). L'émotion en tant que ressenti n'est donc ni rejetée ni ignorée par les enseignantes, au contraire, son expression (articulée) est même très valorisée. Cependant elles cherchent à se

prémunir de la violence potentielle de l'émotion manifestée, qui pourrait être à l'origine d'asymétries de pouvoir entre les enfants et nuirait au lien social dans la classe⁸.

- 37 Pour terminer sur ce point, il est intéressant de comparer ce travail scolaire de socialisation au « travail émotionnel » conceptualisé par Hochschild comme « l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment » (Hochschild, 2003, p. 32). Le travail sur l'émotion *manifestée*, visant à limiter les manifestations corporelles et expressives du sentiment, n'est pas ici un travail émotionnel au sens d'Hochschild. En effet, il est « superficiel » dans le sens où ce n'est pas la modification profonde de l'émotion qui est recherchée, mais seulement de son expression. Mais quant à l'émotion *articulée*, il s'agit ici de pousser les élèves à (re)présenter leur émotion différemment, dans un autre langage, celui des états psychologiques internes. On pourrait penser qu'il ne s'agit que d'une simple reformulation. Mais c'est bien plutôt une formulation tout court qui est demandée, à travers la mise en mots de ce qui était auparavant ressenti sans discours. Derrière cette (re)formulation se joue aussi un changement de rapport au monde et au langage : la constitution d'une disposition à un rapport réflexif à soi-même, médié par le langage, caractéristique du « code élaboré ». Il y a bien ici une transformation de l'émotion loin d'être superficielle : le travail de socialisation scolaire passe alors par le travail émotionnel.⁹

L'émotion avec la rationalité : la montée en généralité

- 38 Après avoir identifié la façon dont les expressions « émotionnelles » des enfants étaient gérées par les enseignantes lors des conseils, il s'agit maintenant de s'intéresser à ce qui en est fait. En effet, les conseils sont voulus, au niveau de la direction de l'école comme des enseignantes en entretien, comme des espaces permettant une certaine « souveraineté » des élèves en tant que groupe. Si les pratiques ne correspondent pas toujours à cette volonté affichée, elle appelle à penser l'articulation entre le particulier et le général et la place de l'émotion dans cette articulation. Nous nous intéressons donc ici au travail par lequel les enseignantes incitent à une « montée en généralité » à partir de l'expression des élèves vers une syntaxe de l'intérêt général.

Cycle 2 : une montée en généralité au détriment de la délibération

- 39 Même chez les plus jeunes enfants du cycle 2, les enseignantes portent une attention particulière à la question de la généralité, comme en témoigne la pratique consistant à ne pas utiliser de prénoms lors de l'expression d'un problème :

Jeanine : je voulais dire que je me souvenais bien de quand on s'était moqués de Violette pour la lecture, on était avec nos gilets jaunes elle arrivait pas à lire un mot et Barnabé...

Lucy : ah non ! on n'utilise pas les noms !

Marie : ce qui nous intéresse c'est comment Violette se sentait à ce moment-là.

Jeanine : elle était très en colère et blessée.

- 40 Les enseignantes privilégient l'investigation et l'expression des émotions des individus sans entrer frontalement dans la résolution de conflits interindividuels (« ah non ! on n'utilise pas les noms ! », « ce qui nous intéresse c'est comment Violette se sentait à ce moment-là »). L'orientation vers l'émotion articulée est donc en elle-même un

processus de montée en généralité dans le cadre d'une éducation au « code élaboré » de Bernstein. Cette règle est progressivement intériorisée par les enfants qui, plus tard dans l'année, contrôlent leur discours spontanément ; ainsi, Rose peut commencer un conseil en énonçant : « moi j'ai un problème c'est qu'une *personne de la classe* [elle insiste] a dit à voix haute une chose de ma vie privée ». Cette règle peut être interprétée comme la volonté de recueillir les émotions négatives des élèves sans transformer le conseil en tribunal. Dans la lignée des observations de Rachel Gasparini (2000), les enseignantes insistent lors des entretiens qu'elles ont avec moi sur l'importance des conseils pour différer les conflits entre élèves :

Marie : si on prend pas ce temps-là formel finalement entre deux leçons une fin de journée un début de journée ça se fait jamais vraiment, c'est toujours des choses qui sont évoquées et jamais mises en place et là ça permet de prendre le temps de pouvoir dire certaines choses de pouvoir mettre en place de prendre des décisions. Quand par exemple il y a des problèmes entre enfants on leur dit "là tu vois c'est pas forcément le bon moment pour en parler parce que ya la leçon de maths en revanche c'est super important ce que tu as à dire par rapport à ça et faut en parler avec la classe donc il faut aborder le sujet en conseil si t'en as envie" bien sûr on les force pas mais ça permet vraiment d'avoir ce temps dédié pour les relations, la construction du groupe-classe...

- 41 Cet élément nous permet de comprendre que si le conseil ne doit pas être un « tribunal », il peut avoir une fonction de pacification des conflits. Dans leur dimension individuelle, les conflits entre élèves sont traités en-dehors du conseil, souvent par la médiation des adultes, et par le dispositif des « messages clairs » (technique d'apprentissage de la « communication non-violente »). Durant le moment institutionnalisé des conseils, ils sont de nouveau traités mais « calmement » et surtout sous un angle collectif, en toute généralité, de façon dépersonnalisée mais en partant du ressenti émotionnel de la victime. Ce dispositif permet d'éviter une dérive identifiée par Payet (2018). Son observation de conseils de classe suisses dépeint une justice communautaire (au sens de Durkheim) fondée sur l'humiliation publique des « déviants » : « l'enseignant instaure, ou plutôt laisse faire [...] une forme de « justice collective » fondée sur l'émotion, sur l'indignation, qui conduit, au nom d'un bien-être collectif ou d'une loi scolaire immanente, à humilier et exclure les élèves ayant enfreint la norme et à les transformer en déviants » (p.35).
- 42 En somme, la montée en généralité, de même que le travail émotionnel sur l'émotion manifestée, permet l'expression non-confliktuelle de l'émotion articulée. Cette expression régulée recouvre deux fonctions au sein des conseils. Elle répond d'abord à un besoin de reconnaissance, dans le sens où « la victime, grâce à la scène publique, peut redevenir un acteur et retrouver sa dignité ou restaurer une image de soi » (Janner-Raimondi, 2011). Mais surtout, elle permet un développement de l'empathie qui a des vertus dans le cadre de la délibération. En effet, l'expression de ces émotions est par la suite mobilisée par les enseignantes comme un argument au même titre que les règles de la classe, comme dans l'extrait précédent relatif au secret : « on va voter en fermant les yeux si vous êtes en faveur pour qu'il n'y ait plus de secrets à l'école *parce que ça ne va pas avec nos règles de classe et parce que vous avez tous exprimé des émotions désagréables* ». En cela, le récit et l'expression de l'émotion permet aux autres de s'identifier, de susciter l'empathie, « de comprendre pourquoi certaines personnes ont les valeurs et les priorités qu'elles ont » (Young, 2010, p. 323).
- 43 Le cycle 2 qui réunit les plus jeunes enfants est donc marqué par un travail proprement didactique des enseignantes pour *problématiser* l'émotion des élèves, les faire monter en

généralité pour constituer un problème moral collectif qui peut renforcer les liens du groupe par une activité de socialisation. L'expression de l'émotion est accueillie, reformulée et problématisée, ce qui donne lieu à une socialisation morale s'appuyant sur l'expérience vécue. Néanmoins, ce processus se fait au détriment de la dimension démocratique des conseils, qui sont largement dominés par une problématique pensée à l'avance par les enseignantes, au détriment parfois de celles souhaitées par les élèves. Ainsi, lors de la partie « problème » d'un conseil, Jeanine peut-elle esquisser un sujet de conversation : « il y a quelque chose dont on a déjà parlé c'est l'écologie... » mais être rapidement interrompue par l'enseignante : « I think we can talk about that but also I want to talk... J'ai remarqué un problème during my reading group and other times ». De même, lors de l'extrait présenté ci-dessus sur la *poker face*, la problématisation du sujet est immédiatement stoppée pour orienter directement l'élève vers une proposition de solution (la *poker face*) qui semble prévue à l'avance puisqu'elle est déjà inscrite sur le tableau. Le contrôle des sujets peut aller jusqu'à faire remonter des sujets qui leur paraissent importants mais que les élèves concerné.es ont eux-mêmes oubliés :

Marie : On va commencer les problèmes, et on pense que Barnabé avait quelque chose à dire, et Violette il y avait un problème que tu avais évoqué [Violette semble interrogative] tu te souviens ?

Violette : non...

Marie : mais tu sais ce que c'est ? Peut-être qu'on peut te rappeler et si tu veux en parler...

[...]

Marie : Violette quand tu avais évoqué le fait de parler en conseil d'un problème c'était quelqu'un qui s'était moqué de toi sur la lecture. *Qu'est-ce qu'on t'avait dit ?*

Violette : des choses pas gentilles, vraiment pas gentilles.

Marie : Violette et Rose nous ont parlé de deux problèmes où des enfants s'étaient moqués d'elle, on aimerait savoir quand ça vous arrive, comment vous vous sentez quand quelqu'un se moque de vous. Violette nous a dit « triste ».

- 44 Pour cette classe de début de primaire, les enseignantes mobilisent donc spécifiquement l'expression des émotions des élèves pour les diriger vers la généralité. Ces données empiriques pourrait donc en un sens illustrer les positions normatives conférant un rôle positif aux émotions dans le cadre de la délibération (Mansbridge *et al.*, 2010 ; Steiner, 2011). Néanmoins, en réalité la dimension délibérative tend à disparaître au profit d'une action socialisatrice. Cette conclusion rejoint celle de Mireille Froment (2018, p. 70) : « Les élèves, à travers leur prise de paroles, présentent de cas (sous forme de récit minimal, de scénario présenté comme typique), le maître propose de grandes catégories qui sont aussi des processus de décontextualisation et des modalités de transformation du point de vue. Dans son discours, le cas particulier est rapporté à un autre type de générique que celui des élèves, par exemple, le bien commun, ou encore la solidarité, la tolérance, la compréhension généreuse ».

Cycle 3 : une délibération qui s'appuie sur l'expérience

- 45 Au cycle 3, où les élèves sont plus âgé-es, plus habitué-es au dispositif du conseil et globalement plus à même de développer leurs idées, on retrouve également un processus de montée en généralité à partir des émotions, néanmoins celui-ci s'articule davantage avec un processus délibératif. En effet, même si les enseignantes n'ont clairement pas le même statut que les élèves en ce qu'elles ne sont pas soumises aussi

fortement aux règles de répartition de la parole et qu'elles jouent encore un rôle d'autorité, elles prennent moins de place dans la définition du sujet de conversation. En effet, l'ordre du jour est déterminé à partir d'une liste dans laquelle les élèves s'inscrivent tout au long de la semaine, et la séance n'est pas présidée par une enseignante mais par un-e élève. De façon générale, les élèves représentent une proportion beaucoup plus importante du temps de parole qu'au cycle 2, et sont beaucoup plus actif-ves dans la recherche de solutions.

- 46 L'étude d'un débat ayant eu lieu au cycle 3 nous permet d'illustrer la fonction des émotions dans la construction d'une délibération orientée vers la décision. Ce débat concerne un thème récurrent des débats en conseil : les « ceintures ». Outil hérité de la pédagogie institutionnelle et calqué sur les arts martiaux institués tels que le judo ou le karate, il s'agit d'un rang attribué aux élèves pour signifier leur maîtrise d'une discipline. Le débat en question concerne les « ceintures de comportement », de couleur blanche à dorée, attribuées en fonction de la capacité des enfants à respecter les règles de la classe et être autonomes. Elles confèrent des privilèges spécifiques et constituent une forme de hiérarchie dans la classe. L'analyse sera concentrée ici sur un débat au sujet de la liste sur laquelle les élèves doivent s'inscrire pour prétendre à une ceinture supérieure.
- 47 La délibération s'appuie fortement sur l'expression du vécu des élèves et le récit de leur expérience personnelle du système de ceintures :

Andromède : Alors j'ai pas de solution mais je trouve que baaah on peut pas mettre les ceintures je proposerais de mettre une deuxième ligne de ceinture parce que ça faisait très longtemps que j'essaie de mettre mon nom. [beaucoup d'élèves signent leur approbation]

[...]

Lewis : mais le pire c'est qu'en fait ce qui n'est pas très bien aussi c'est que pendant le conseil on écoute, après le conseil c'est une véritable ruée vers l'or, on dirait des taureaux qui se ruent sur un torero [rit] hop, direct sur la fiche, et puis j'te bouscule, et que je marque mon nom et que j'efface ton nom, ça provoque un peu des bousculades et du coup on peut pas trop se mettre essayer de mettre son nom de carrément se battre pour mettre son nom.

[...]

Jean-Luc : moi je voulais juste dire que c'est un peu vrai qu'il y a des bousculades, yen a vraiment ils se sont inscrits leur ceinture est passée ils sont contents et après ils vont direct derrière pour se réinscrire en deux secondes et ils poussent tout le monde. Ça m'est déjà arrivé plusieurs fois.

Lewis : [...] moi je crois que je suis pas passé fin je compte pas les semaines mais je crois que je me suis pas inscrit à cause des bousculades et aussi par paresse je l'avoue, peut-être que je serais en priorité, parce que depuis 4 ou 5 semaines j'ai pas compté depuis longtemps j'ai pas pu passer les ceintures, c'est aussi bien pour les autres selon moi parce que ceux qui passent pas leurs ceintures depuis longtemps c'est un peu pratique, et pour ceux qui ont déjà passé ça les fait un petit peu attendre.

- 48 Les propos reproduits ci-dessus ne relèvent pas principalement d'arguments logiques prétendant à une vérité objective, mais plutôt du récit et du partage de ressenti personnel. La fonction de ces récits est, en essayant de faire « sentir » aux autres ce qu'on a ressenti, de redéfinir une situation. C'est ce qui a lieu quand Lewis « représente » la scène de l'inscription aux ceintures comme une corrida ou une « ruée vers l'or » en jouant sur la dimension phatique du langage : « et puis j'te bouscule, et que je marque mon nom et que j'efface ton nom ». En faisant comme revivre la situation à

chacun-e sous un angle différent, le récit « dévoile » que la procédure censée être fondée sur le mérite est simplement une épreuve de force. Elle construit alors la situation comme un problème que chacun-e peut « ressentir » et ouvre ensuite la porte à une montée en généralité qui aboutit à la mobilisation de principes de justice et une décision : après une délibération longue et complexe, une proposition de « discrimination positive » est votée à la majorité consistant à conférer à l'élève présidant le conseil la charge de vérifier qui n'est pas monté en grade depuis longtemps pour lui proposer de passer en priorité.

- 49 Notons que, si l'exemple choisi ne le montre pas, il semble que ce soient surtout les filles du cycle 3 qui contribuent à « raccrocher » le sujet du débat à des affects concrets, et fournissent ainsi un « travail conversationnel » (Fishman, 1978). Ainsi, un comptage réalisé durant sept séances d'observation (d'une heure chacune) révèle que 16 % des interventions des filles relèvent du « partage d'expérience », contre 9,5 % pour les garçons. Elles sont également plus promptes à émettre des propositions (24,5 % de leurs interventions contre seulement 10,5 % pour les garçons). Ce comptage devrait être confirmé à une plus grande échelle. Mais ces résultats pointent vers l'idée que, comme le soutiennent Fraser, Mansbridge ou Young, l'opposition entre émotion et rationalité relève aussi de la socialisation de genre et peut engendrer des inégalités dans le travail de la conversation.
- 50 Comparons maintenant la discussion précédente avec un autre cas. A l'impulsion des adultes de la Lab School, un système de comptage du nombre de fois où chaque élève prend la parole a été mis en place au cycle 3 durant les conseils. Ce comptage avait pour objectif explicite de réguler les inégalités de temps de parole, notamment entre garçons et filles. Un rôle tournant de statisticien-ne a alors été créé pour accomplir cette tâche. Mais, lors de la présentation des résultats, la discussion semble beaucoup moins productive que celle précédemment évoquée :
- 51 Les enseignantes projettent sur le tableau les résultats de la semaine. Les quatre élèves ayant le plus de paroles sur toute la semaine sont Tristan, Sandor, Fitz et Tam – tous des garçons. Le total fait apparaître une forte disparité entre les filles et les garçons : respectivement 48 et 76 prises de paroles hebdomadaires, alors que la classe est paritaire. Cependant, les réactions des élèves ne se portent pas du tout sur cette disparité, et les quatre élèves cités ci-dessus sont plutôt qualifiés de « gros bavards » sur le ton de l'humour. Chloé reprend les élèves qui tiennent ce discours : « non, ce n'est pas le plus bavard, c'est juste quelqu'un qui a beaucoup participé », mais les enfants semblent peu convaincus. Ils (surtout les garçons) cherchent surtout à connaître leur « place » et perçoivent plutôt cette quantification comme un concours. Les enseignantes renchérissent : « Ça vous permet de savoir objectivement si vous avez été beaucoup interrogé ou non ».
- 52 La conversation s'engage ensuite sur un tour plus problématisé : « J'ai pas envie d'être un peu impoli mais parfois j'ai l'impression... [l'enseignante : « essaie de le dire c'est important »] quand on fait le bilan avec Nina, parfois elle choisit pas mal des gens assez proches d'elle, après peut-être que j'ai tort ». Beaucoup d'élèves lèvent la main en faisant des signes. Mais la suite de la conversation est assez décousue et s'oriente vers une recherche de techniques de répartition de la parole plutôt qu'un travail de problématisation du sujet : « On peut ajouter une nouvelle statistique pour savoir à quel point ce sont les amis du président qui sont interrogés », « Mais comment on estime si ce sont des amis ? », « On pourrait utiliser les bâtons [système de tirage aléatoire] ».

- 53 Finalement, la discussion tourne court et aucune décision n'est prise.
- 54 Dans un premier temps, l'intérêt du compte n'est pas clair. Les enseignantes insistent sur l'objectivité de celui-ci, mais sans indiquer à quoi il peut bien servir. Les élèves problématifient donc assez peu les chiffres qui sont présentés en termes d'inégalités et les redéfinissent plutôt comme les résultats d'un concours ; ils ne semblent pas vraiment comprendre où les enseignantes veulent en venir et celles-ci ne les orientent pas vraiment dans une direction. Ce n'est que lorsque l'expression d'un trouble survient (« quand on fait le bilan avec Nina, parfois elle choisit pas mal des gens assez proches d'elle ») que la question sur les outils apparaît brièvement. Quelques « solutions » sont évoquées (procéder à une répartition aléatoire de la parole par exemple), mais elles ne sont pas vraiment discutées précisément car il n'y a pas de problème clairement identifié.
- 55 Que conclure de la comparaison entre les deux cas ? Les normes délibératives dépassent dans une certaine mesure l'opposition entre émotion et généralité sous-tendue par les conceptions de la délibération héritées d'Habermas, en permettant un passage de la première à la seconde. Mais c'est peut-être l'approche de John Dewey, évoquée ci-dessus, qui rend le mieux compte de ces observations. En effet, la délibération ne peut pas s'enclencher, ni a fortiori aboutir, car le sujet ne part pas d'une situation qui touche émotionnellement les élèves et qui pourrait être transformée en problème au sens de Dewey. A l'inverse, le débat concernant les ceintures aboutit à des dispositifs votés et appliqués continuellement par la suite. C'est qu'ils émergent de problèmes ressentis affectivement par les élèves ; ceux-ci s'expriment alors sur le mode du récit sur des situations vécues précédemment pour partager ces affects à l'ensemble du groupe, ce qui permet de produire un sentiment collectif sur lequel déclencher une véritable délibération. Nous soutenons donc que la montée en généralité des élèves quant aux statistiques de parole est rendue difficile précisément par le fait que la discussion n'inclut que très peu d'expression du vécu émotionnel des élèves par rapport au sujet, comme on a pu identifier dans le premier exemple sur les « ceintures ».

Conclusion

- 56 L'analyse de nos observations a tout d'abord montré que si l'émotion avait bien une place dans le dispositif des conseils d'élèves, c'était au prix d'un primat du langage sur le corps. Les élèves intériorisent la nécessité d'un « travail émotionnel » particulier consistant à s'efforcer de traduire leurs émotions en mots. Néanmoins, plutôt que de considérer la rationalité et l'émotion comme des actes de langage clairement distincts à la manière d'Habermas, il est plus pertinent de voir ces actes comme des signes, dont la qualification dépend de l'interaction (potentiellement conflictuelle) entre les intentions de l'émetteur et l'interprétation du récepteur. Nous nous rapprochons ainsi des réflexions de Mathieu Berger (2018), qui soutient qu'il est nécessaire d'amender la théorie habermassienne du langage pour « sensibiliser » son modèle de rationalité. Dans notre cas d'étude, cela se traduit par l'idée que la dimension émotionnelle du langage des enfants et sa relation à la rationalité est construite dans et par la relation pédagogique. Le positionnement de l'enseignant, mais aussi la façon dont le dispositif du conseil est construit, créent des normes linguistiques délibératives qui mêlent émotion et rationalité ; et par-là même, enrichir ce que nous entendons par « rationalité communicationnelle ».

- 57 Dans un deuxième temps, nous avons montré que le travail pédagogique des enseignant-es tendait à résoudre pratiquement le problème de l'opposition entre émotion et rationalité. A partir de l'expression émotionnelle des enfants, elles incitent à une montée en généralité vers des valeurs communes et/ou la définition de règles à valeur générale. Ainsi, elles contribuent à produire du commun dans la classe. Néanmoins, cette production de commun n'est pas synonyme de délibération : l'observation du cycle 2 a montré que la montée en généralité, quand elle était menée par les enseignantes, tendait à dissoudre la dimension délibérative des conseils au profit d'un travail de socialisation. En mobilisant John Dewey, nous avons alors suggéré que l'émotion pouvait jouer au mieux son rôle délibératif quand elle s'inscrivait dans une démarche d'expérimentation ou d'enquête des élèves eux-mêmes avec le soutien de leurs enseignantes, notamment en facilitant l'identification d'un trouble via l'empathie. En cela, nos observations illustrent et spécifient les travaux théoriques cités plus haut (notamment ceux de Mansbridge et Young) tendant à réhabiliter le rôle proprement délibératif de l'émotion.
- 58 Précisons néanmoins que les caractéristiques du terrain étudié doivent limiter la portée de nos conclusions. Comme évoqué précédemment, la Lab School se caractérise par une très forte représentation d'enfants issus de familles à fort capital culturel. Ce fait est loin d'être neutre quant à l'expression émotionnelle. En effet, par la valorisation de la mise en discours contrôlée et logique des sentiments personnels, la dévalorisation de l'émotion « manifestée » et l'importance apportée à la généralisation, les normes de discours en valeur dans les classes étudiées se rapprochent de ce que Basil Bernstein (1975) appelle « code élaboré ». Or, Bernstein montre que ce code correspond à la socialisation en vigueur dans les classes sociales à fort capital culturel. Il est donc probable que des élèves issus de catégories sociales moins favorisées se trouveraient dans une situation de « désajustement » (Lahire, 2000 ; Gasparini, 2000, 2017) face aux normes que nous avons identifiées. Ce point nous invite à prolonger les observations précédentes dans des contextes plus mixtes.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Berger, M. (2018). Vers une théorie du pâtir communicationnel. Sensibiliser Habermas. *Cahiers de recherche sociologique*, (62), 69-108. <https://doi.org/10.7202/1045615ar>
- Bernard, J. (2017). *La concurrence des sentiments : une sociologie des émotions*. Éditions Métailié.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éd. de Minuit.
- Blondiaux, L. et Traïni, C. (2018). *La démocratie des émotions : dispositifs participatifs et gouvernabilité des affects*.

- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.deloye.1994.01>
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes* (J. Zask, trad.). Gallimard.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>
- Dryzek, J. S. (2009). Democratization as Deliberative Capacity Building. *Comparative Political Studies*, 42(11), 1379-1402. <https://doi.org/10.1177/0010414009332129>
- Fishman, P. M. (1978). Interaction : The Work Women Do. *Social Problems*, 25(4), 397-406. <https://doi.org/10.2307/800492>
- Fraser, N. (2003). Repenser l'espace public. : une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. Dans E. Renault et Y. Sintomer (dir.), *Où en est la théorie critique ? Découverte*.
- Freinet, C. (1980). *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Maspero.
- Froment, M. (2018). La régulation des comportements dans les conseils : entre discussion et inculcation. Dans *La participation des élèves effet de mode ou nécessité ? L'Harmattan*.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école primaire*. B. Grasset.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Flammarion.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49.
- ICEM. (2017). *Les émotions dans la classe*.
- James, A. et Prout, A. (dir.). (2015). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood (Classic edition)*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Janner-Raimondi, M. (2011). *Surgissements démocratiques à l'école primaire : analyse de conseils d'élèves*. L'Harmattan.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PU Rennes.
- Legavre, A. (2020). « Etre soi » à l'école primaire : circulation de l'idéal expressif dans le champ de l'innovation pédagogique [thèse de doctorat, Université de Paris (2019-....)]. <http://www.theses.fr/s177274>
- Leroy, G. (2020). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52(3), 53-72. <https://doi.org/10.3917/lsdle.523.0053>
- Mansbridge, J. J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B. et Luismarti, J. (2011). La place de l'intérêt particulier et le rôle du pouvoir dans la démocratie délibérative. *Raisons politiques*, n° 42(2), 47-82.
- Meirieu, P. et Guyon, R. (2019). « Nous sommes confrontés à la double nécessité de tenir l'émotion à distance et de ne pas en nier l'existence ni comme obstacle ni comme vecteur des apprentissages et du développement ». *Diversité*, (195), 11.

Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101(1), 105-122. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1313>

Montandon, C. et Montandon, C. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue Française de Sociologie*, 37(2), 263. <https://doi.org/10.2307/3322097>

Nussbaum, M. C., Chavel, S. et Nussbaum, M. C. (2011). Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?

Palacios, J. M., Gurrutxaga, I. A., Menzada, A. S., Lara, Z. R. et Bach, J.-N. (2015). La participation entravée des femmes. Le cas des processus d'innovation démocratique au Pays basque. *Participations*, 12(2), 31. <https://doi.org/10.3917/parti.012.0031>

Payet, J.-P. (2018). Participation des élèves, justice scolaire et décence de l'école : des dispositifs aux réalisations. Dans *La participation des élèves effet de mode ou nécessité ?* L'Harmattan.

Plaisance, É. (1999). L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale Une analyse de la situation en milieu urbain. *Revue des politiques sociales et familiales*, 57(1), 31-44. <https://doi.org/10.3406/caf.1999.1860>

Pochet, C. et Oury, F. (1979). Qui c'est l'conseil ? F. Maspero.

Quéré, L. (2021). *La fabrique des émotions*. Presses universitaires de France.

Serina-Karsky, F. (2013). *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif* [these de doctorat, Paris 8]. <http://www.theses.fr/2013PA083938>

Sintomer, Y. (1999). La démocratie impossible ? *La Découverte*. <https://doi.org/10.3917/dec.sinto.1999.01>

Steiner, J. (2011). Raison et émotion dans la délibération. *Archives de Philosophie*, Tome 74(2), 259-274.

Vasquez, A. et Oury, F. (2001). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Matrice.

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées « différents »*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.viaud.2005.01>

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, (50), article 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4174>

Wittgenstein, L. (2014). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

Young, I. M. (2010). Communication et altérité. Au-delà de la démocratie délibérative. Dans Girard Charles et Le Goff Alice (dir.), *La démocratie délibérative : anthologie de textes fondamentaux / recueil édité par Charles Girard et Alice Le Goff*. Hermann éditeurs.

NOTES

1. Dans la mesure où des discussions peuvent aboutir des sanctions de certain-es élèves et/ou des règles de droit pour la classe (Janner-Raimondi, 2011).

2. Au sens que Wittgenstein (2014) donne à ce terme, à savoir des activités conventionnelles médiées par le langage.

3. En particulier sur ce dernier point, le récit vise à susciter la sympathie, à « comprendre pourquoi certaines personnes ont les valeurs et les priorités qu'elles ont » (Young, 2010, p. 323) ; on comprend que le récit n'est pas conçu chez Young comme une narration purement factuelle, mais aussi comme l'expression du ressenti émotionnel de l'orateur-ice.
4. Si la rhétorique peut, dans la vision aristotélicienne, faire appel à l'émotion (*pathos*) et à la construction d'un personnage crédible (*ethos*) en sus de la logique (*logos*), elle se situe dans l'objectif de convaincre un auditoire par un argumentaire. Or, l'expression émotionnelle ne recherche pas *nécessairement* la persuasion. Elle peut poursuivre un autre objectif (le rire, l'empathie) ou bien ne poursuivre aucun objectif conscient, ce qu'on pourrait qualifier d'émotion réflexe ou spontanée.
5. L'article L442-12 du Code de l'Éducation prévoit que les écoles privées peuvent passer un contrat avec l'État français qui « entraîne le contrôle pédagogique et le contrôle financier de l'État ». Dès lors, « les maîtres agréés reçoivent de l'État leur rémunération ». Les écoles privées n'ayant pas passé cet agrément avec l'État sont nommées "hors-contrat", et sont alors pédagogiquement libres mais ne reçoivent aucun financement. Leurs frais d'inscription sont alors souvent élevés.
6. La Lab School a mis en place un système de frais dégressifs, offrant des bourses allant jusqu'à la gratuité pour les familles les plus pauvres. Mais malgré cela, lors de l'étude la moitié des élèves (51,1 %) avaient deux parents appartenant à la catégorie « Cadres et professions intellectuelles supérieures » (18 % de la population active en 2017 selon l'Insee), tandis que seuls 17 % d'entre eux n'ont ne serait-ce qu'un parent appartenant aux catégories « Employé » ou « Ouvrier » (48 % de la population active).
7. Les noms des élèves et des enseignantes ont été modifiés par d'autres noms choisis par leurs soins. Dans un souci de clarté, les noms des enseignantes sont soulignés dans les retranscriptions.
8. Cette distinction fait écho à celle opérée par Simone Chambers (2011). Revenant sur la polémique de Platon contre la rhétorique, elle soutient que le principal danger de celle-ci concerne non le remplacement de la raison par la passion mais la question du pouvoir : « Platon n'était pas préoccupé au premier chef par les discours enflammés du démagogue ou par les formes d'éloquence visant à exciter les émotions des citoyens. Ce qu'il percevait comme un problème, c'est un type d'usage stratégique du discours par le biais duquel la parole devient un instrument de pouvoir plutôt qu'un chemin vers la vérité » (p. 20). Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'émotion et la rhétorique ne se recourent pas parfaitement, dans le sens où l'expression émotionnelle des enfants n'est pas toujours un « usage stratégique ». Néanmoins, le raisonnement des enseignantes peut ici être rapproché de celui de Platon.
9. Ces analyses concernent surtout le travail émotionnel qui est *attendu* des élèves ou fait *sur* elles et eux. Pour le travail émotionnel effectué *par* les élèves, voir l'article d'Amélia Legavre dans le présent dossier, ainsi que l'étude de Ghislain Leroy (2020).

RÉSUMÉS

Les conseils d'élèves sont des dispositifs associés aux pédagogies « nouvelles » ou « alternatives », qui prennent la forme d'assemblées régulières réunissant élèves et enseignant-es afin d'échanger sur la vie de la classe et, le cas échéant, traiter des conflits ou voter des décisions. Lieux scolaires de socialisation, ils sont aussi des espaces de délibération potentiellement politiques. Cet article s'intéresse à la place relative de la raison et de l'émotion dans les normes linguistiques de ces

conseils. En s'appuyant sur une observation ethnographique tout au long d'une année scolaire dans deux classes d'une école de pédagogie « alternative », il montre que les grammaires mises en place dans ces espaces tendent à dépasser l'opposition entre émotion et rationalité, caractéristique des théories de la délibération telles que celles d'Habermas mais aussi des pratiques de la pédagogie « traditionnelle ». De la double dimension pédagogique et politique de ces conseils émerge alors une forme délibérative hybride reposant sur l'apprentissage du contrôle de ses émotions pour monter en généralité à partir de celles-ci.

Student councils are mechanisms associated with 'new' or 'alternative' education, which take the form of weekly assemblies bringing together students and teachers to discuss life in the classroom and, if necessary, deal with conflicts or vote on decisions. As well as being instances of socialization in schools, they may also be political spaces for deliberation. This article deals with the relative place of reason and emotion within these councils' linguistic norms. Based on ethnographic observation throughout a school year in two classes of an 'alternative' pedagogy school, we argue that the grammars put in place in these spaces tend to go beyond the opposition between emotion and rationality which can be found in Habermas' deliberation theories, but also in traditional pedagogies. From both pedagogical and political dimensions of these councils emerges a hybrid deliberative form based on learning how to control one's emotions and how to draw from them in order to generalize one's situation through deliberation.

INDEX

Mots-clés : pédagogie alternative, émotion, démocratie délibérative, travail émotionnel

Keywords : alternative education, emotions, deliberative democracy, emotional labor

AUTEUR

LEIA DUVAL-VALACHS

 <https://idref.fr/267973519>

EHESS (CEMS)