

Le rôle de l'éducateur dans la régulation émotionnelle des élèves : analyse comparative de l'efficacité du discours individuel et collectif.

Auteur 1 : BENSERHIR Zakia.

BENSERHIR Zakia

Ecole Normale Supérieure de Casablanca Route El Jadida Km 9 «Ghandi Casablanca

Doctorante : Laboratoire multidisciplinaire en sciences de l'éducation et en ingénierie de formation

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : BENSERHIR Zakia (2025). « Le rôle de l'éducateur dans la régulation émotionnelle des élèves : analyse comparative de l'efficacité du discours individuel et collectif », African Scientific Journal « Volume 03, Num 33 » pp: 0843 – 0862.



DOI : 10.5281/zenodo.17927821
Copyright © 2025 – ASJ



Résumé

Cette recherche adopte une approche interdisciplinaire. Elle analyse le rôle crucial de l'éducateur dans la régulation des dynamiques émotionnelles à l'école. Elle examine plus particulièrement l'efficacité comparative des interventions verbales, individuelles et collectives, sur l'équilibre émotionnel des élèves. La méthodologie combine observations de terrain, entretiens semi-directifs auprès des éducateurs et des élèves, ainsi que des questionnaires portant sur le bien-être émotionnel et la performance académique. Les interventions individuelles favorisent une régulation fine et personnalisée. Les interventions collectives renforcent la cohésion du groupe et instaurent un climat socio-affectif sécurisant.

L'étude met ainsi en évidence la complémentarité de ces deux modalités et souligne l'importance d'une articulation stratégique entre elles. Elle invite également à repenser le rôle de l'éducateur comme médiateur émotionnel, en plaidant pour une formation professionnelle renforcée sur les compétences socio-affectives, condition essentielle pour promouvoir un climat scolaire favorable aux apprentissages et au développement global des élèves.

Mots-clés : régulation émotionnelle, rôle de l'éducateur, interventions verbales, accompagnement individuel, accompagnement collectif, climat scolaire, bien-être émotionnel, réussite académique

Abstract

This study adopts an interdisciplinary framework to examine the pivotal role of educators in regulating emotional dynamics within the school environment. Specifically, it explores the differential effectiveness of individual versus collective verbal interventions on students' emotional balance. The research methodology integrates classroom observations, semi-structured interviews with both educators and students, as well as standardized questionnaires assessing emotional well-being and academic performance. The results indicate that individual interventions offer more targeted and personalized forms of emotional regulation, whereas collective interventions contribute to strengthening group cohesion and establishing a secure socio-affective classroom climate. The findings underline the complementary nature of these two modes of intervention and highlight the importance of an intentional and context-responsive balance between them. Overall, the study reframes the educator's role as that of an emotional mediator and emphasizes the need for enhanced professional training in socio-emotional competencies as a fundamental condition for promoting academic achievement and supporting students' holistic development.

Keywords: emotional regulation, educator's role, verbal interventions, individual support, collective support, school climate, emotional well-being, academic achievement.

L'équilibre émotionnel constitue un pilier essentiel de l'expérience scolaire, influençant à la fois l'engagement cognitif, la motivation, les interactions sociales et la réussite académique des élèves. Les travaux en neuroéducation, notamment ceux d'Immordino-Yang et Damasio (2007), ont montré que les processus cognitifs sont profondément façonnés par les états émotionnels, lesquels modulent les capacités attentionnelles, la mémoire de travail et la prise de décision.

Par ailleurs, le climat affectif de la classe, comme l'illustre Pekrun (2006), joue un rôle déterminant dans la participation, la coopération entre pairs et le sentiment d'appartenance.

Dans cette dynamique, l'éducateur occupe une position centrale en tant que médiateur émotionnel, capable d'ajuster son discours et ses interventions aux besoins affectifs des apprenants. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, dont l'objectif général est d'examiner l'efficacité comparative des interventions verbales individuelles et collectives dans la régulation émotionnelle des élèves. Structurée autour d'un cadre théorique, d'une méthodologie mixte et d'une analyse empirique menée dans le contexte culturel particulier de la ville de Fès, cette étude

visé à éclairer le rôle du discours éducatif dans la construction d'un climat émotionnel favorable aux apprentissages.

Dans le contexte scolaire contemporain, les éducateurs occupent une position stratégique dans la régulation émotionnelle des élèves, agissant comme figures d'attachement, de médiation et de soutien affectif. Leur rôle ne se limite pas à la gestion de la discipline ou à la transmission de contenus pédagogiques, mais s'étend également à la création d'un environnement émotionnel stable et favorable à l'apprentissage. Cependant, les modalités concrètes d'intervention émotionnelle peuvent varier considérablement, notamment selon qu'elles s'inscrivent dans un cadre individuel ou collectif. Ces deux formes de médiation ne mobilisent pas les mêmes dynamiques relationnelles, et leurs effets sur les élèves peuvent s'avérer sensiblement différents.

Dans le contexte marocain, et plus particulièrement dans la ville de Fès – cité historique et culturelle où traditions et modernité coexistent –, les interactions éducatives sont fortement marquées par des valeurs de respect de l'autorité, de solidarité et de hiérarchie. Ces normes socio-affectives influencent la manière dont les émotions sont perçues, exprimées et régulées en classe. L'étude de ce contexte permet ainsi d'enrichir la compréhension internationale de la régulation émotionnelle en soulignant le rôle central de la culture locale dans les dynamiques éducatives.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à explorer de manière approfondie le rôle du discours éducatif dans la gestion émotionnelle des apprenants, en mettant en lumière les effets différenciés des interventions verbales selon leur nature (individuelle ou collective). Trois objectifs principaux guident cette recherche :

1. **Analyser l'influence du discours de l'éducateur sur la gestion émotionnelle des élèves**, en examinant comment les choix linguistiques, le ton, le moment et le cadre d'intervention peuvent moduler les réponses affectives et comportementales des apprenants ;
2. **Comparer l'efficacité respective des interventions individuelles et collectives**, en identifiant leurs apports spécifiques ainsi que leurs limites dans différents contextes pédagogiques ;
3. **Évaluer les effets temporels de ces interventions**, en distinguant leur impact immédiat pendant le déroulement du cours et leurs répercussions différées sur le climat de classe, la relation éducative et le bien-être psychologique des élèves.

Cette investigation s'inscrit dans une volonté d'enrichir la réflexion sur les pratiques éducatives contextualisées, en apportant des données empiriques susceptibles d'éclairer la formation des

professionnels de l'éducation et de promouvoir une approche intégrée du développement socio-affectif en milieu scolaire.

Les émotions, loin d'être de simples réactions passagères, marquent un vecteur central dans la structuration des processus cognitifs et dans la dynamique motivationnelle des élèves. Les recherches en psychologie positive et en neurosciences cognitives ont largement démontré que les émotions positives contribuent à l'amélioration des fonctions exécutives, en particulier la mémoire de travail, la flexibilité cognitive et la résolution de problèmes complexes (Fredrickson, 2001). En facilitant l'élargissement du champ attentionnel et l'adoption de stratégies d'apprentissage actives, ces émotions créent un terrain fertile pour une meilleure assimilation des savoirs.

Par contre, les émotions négatives non régulées, telles que l'anxiété, la peur de l'échec ou le stress chronique, ont des effets inhibiteurs sur la cognition. Elles réduisent les capacités de concentration, altèrent la prise de décision et limitent la rétention d'informations. Comme l'ont montré Mayer et Salovey (1997), une mauvaise gestion de ces états émotionnels perturbe l'équilibre psychologique de l'élève, entrave ses interactions sociales et compromet sa performance académique. Ainsi, la régulation émotionnelle s'impose non seulement comme un levier de bien-être, mais également comme un prédicteur majeur de la réussite scolaire.

Dans ce contexte, le soutien émotionnel apporté par l'éducateur prend une importance particulière. Lorsque l'enseignant ou l'éducateur adopte une posture empathique et soutenante, cela favorise l'engagement scolaire des élèves, renforce leur sentiment de sécurité affective et réduit les comportements à risque (Wentzel, 2016). Ce soutien facilite également l'intégration sociale en classe, en encourageant la coopération entre pairs et en réduisant les sentiments d'exclusion ou de stigmatisation. Il apparaît donc essentiel d'intégrer ces dimensions émotionnelles dans les pratiques éducatives, non comme des éléments accessoires, mais comme des composantes essentielles de l'acte d'enseigner et d'accompagner.

Cette recherche adopte une démarche méthodologique mixte, articulant des outils quantitatifs et qualitatifs dans une logique de complémentarité. Cette approche permet à la fois de mesurer certaines variables liées à la gestion émotionnelle et d'explorer en profondeur les perceptions et les dynamiques relationnelles au sein de la classe.

La méthodologie adoptée dans cette recherche s'inscrit dans un positionnement épistémologique pragmatique, qui considère que la compréhension d'un phénomène aussi complexe que la régulation émotionnelle en milieu scolaire nécessite l'articulation de plusieurs niveaux d'analyse.

L'objet d'étude – les dynamiques émotionnelles vécues par des élèves de 5 à 7 ans et les effets différenciés des interventions verbales de l'éducateur – implique d'examiner à la fois des manifestations observables en classe, des perceptions subjectives recueillies auprès des acteurs, et des variables mesurables liées au bien-être émotionnel. Ce choix renvoie à un mode de raisonnement **hypothético-inductif** : la recherche s'appuie d'une part sur les apports théoriques des neurosciences et de la psychologie socio-affective pour formuler des hypothèses, et d'autre part sur des données empiriques multiples (observations, questionnaires, entretiens) afin de dégager des régularités, de les comparer et d'enrichir progressivement la compréhension du phénomène. La combinaison du quantitatif et du qualitatif permet ainsi de croiser les données, d'assurer la validité des résultats et de tenir compte de la diversité des profils émotionnels identifiés dans l'échantillon. Ce choix méthodologique est d'autant plus pertinent que la question étudiée se situe au croisement de dimensions micro-interactionnelles, socio-culturelles et développementales, particulièrement sensibles dans le contexte éducatif marocain où les normes affectives influencent fortement les relations éducatives. Adopter une démarche mixte devient alors essentiel pour saisir la complexité des interactions éducateur-élève, tout en offrant une lecture nuancée et contextualisée des effets des interventions verbales sur l'équilibre émotionnel des apprenants.

L'étude a été conduite au sein de l'établissement scolaire Al Azhar Primaire, situé dans la ville de Fès, au Maroc, dans un contexte éducatif représentatif de la diversité socioculturelle locale et des pratiques pédagogiques qui y sont déployées. Ce choix s'explique par l'importance particulière que revêt cette école dans l'accompagnement du développement socio-affectif des enfants, notamment dans la tranche d'âge comprise entre 5 et 7 ans. À cet âge, les enfants traversent une période cruciale de consolidation des compétences socio-émotionnelles, marquée par l'acquisition progressive de la capacité de reconnaître, d'exprimer et de réguler leurs émotions, ainsi que par le renforcement des premières interactions sociales structurées en milieu scolaire.

Le choix de cette école s'explique aussi par les défis éducatifs auxquels les établissements publics marocains sont confrontés : effectifs parfois élevés, diversité socio-économique des familles et ressources limitées. Dans ce contexte, l'éducateur joue un rôle clé de régulation non seulement pédagogique, mais aussi émotionnelle, afin de compenser certaines fragilités structurelles du système éducatif.

L'échantillon retenu pour cette recherche se compose de 45 participants. Parmi eux, 30 élèves ont été sélectionnés selon une répartition équilibrée entre les sexes, soit 15 garçons et 15 filles, tous

âgés de **5** à **7** ans. Cette catégorisation a été affinée en fonction de leur niveau de régulation émotionnelle, déterminé à partir d'indicateurs comportementaux observés en classe et rapportés par les enseignants. Trois groupes distincts ont ainsi été constitués : un premier groupe d'élèves présentant une régulation émotionnelle faible, caractérisée par une expressivité affective intense, des réactions impulsives et une difficulté manifeste à contrôler les émotions négatives ; un deuxième groupe présentant une régulation émotionnelle moyenne, où les enfants parviennent à exprimer leurs émotions de manière relativement adaptée mais nécessitent encore l'intervention régulière de l'adulte pour canaliser leurs réactions ; et enfin, un troisième groupe constitué d'élèves considérés comme stables sur le plan émotionnel, capables de gérer leurs émotions avec un degré d'autonomie notable malgré leur jeune âge. Chacun de ces groupes comprend **10** élèves, permettant ainsi une distribution équilibrée entre garçons et filles dans chacune des catégories. Cette catégorisation constitue un apport méthodologique essentiel car elle offre une vision nuancée de la diversité des profils affectifs au sein d'une même classe d'âge et permet de mieux analyser l'impact différencié des interventions éducatives.

En parallèle, **15** enseignants issus de disciplines variées et présentant des niveaux d'ancienneté différents ont été intégrés à l'échantillon. Le choix de ces enseignants repose sur leur disponibilité et sur leur degré d'implication dans le suivi socio-affectif des enfants, dimension jugée centrale pour les objectifs de cette recherche. La diversité des parcours professionnels et des expériences pédagogiques de ces enseignants enrichit la compréhension des pratiques éducatives et favorise la mise en évidence des divergences et convergences dans les stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre.

La collecte des données repose sur une méthodologie mixte (quantitative et qualitative). Des questionnaires semi-structurés ont été administrés aux élèves et aux enseignants. Adaptés à l'âge et au langage des enfants, ils portaient sur le bien-être émotionnel, la perception du soutien éducatif et la fréquence des interventions verbales (individuelles ou collectives). Ces instruments ont permis d'obtenir des données chiffrées susceptibles de mettre en évidence des tendances générales et de comparer les réponses selon les catégories d'élèves.

Afin de compléter ces informations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'un sous-échantillon composé de **8** enseignants et de **10** élèves sélectionnés dans les trois catégories de régulation émotionnelle. Les entretiens ont eu pour objectif de recueillir des récits subjectifs permettant de mieux comprendre les effets perçus des différentes formes d'intervention éducative

sur l'état émotionnel des enfants. Ces témoignages ont contribué à dévoiler la manière par laquelle les élèves vivent les interactions avec leurs enseignants et comment ces expériences influencent leur sentiment de sécurité, leur confiance en soi et leur rapport à l'école.

Enfin, des observations directes en classe ont été menées sur plusieurs séances, selon une grille systématique ciblant les interactions verbales entre enseignants et élèves, les manifestations émotionnelles des enfants ainsi que les stratégies de régulation mises en œuvre. Ces observations ont permis de confronter les données déclaratives à des comportements réels, de contextualiser les pratiques éducatives et de mettre en évidence des régularités, mais également des différences notables selon les catégories d'élèves définies.

L'ensemble des données a fait l'objet d'une analyse croisée combinant des techniques statistiques pour le traitement des questionnaires et une analyse de contenu thématique pour les entretiens et les observations. Cette triangulation méthodologique a renforcé la validité et la fiabilité des résultats, en fournissant une lecture nuancée et scientifiquement fondée des effets des interventions éducatives sur le développement émotionnel des enfants. Elle permet également de comprendre comment le genre, l'âge et surtout le niveau de régulation émotionnelle influencent la réception et l'efficacité des pratiques pédagogiques dans un contexte institutionnel et culturel spécifique tel que celui de l'école primaire Al Azhar.

L'analyse des pratiques éducatives en milieu scolaire ne peut être pleinement comprise sans prendre en compte la dimension interactionnelle, à la fois individuelle et collective, qui structure la relation entre enseignants et élèves. Dans le cadre du développement socio-émotionnel des enfants âgés de 5 à 7 ans, les modalités de communication verbale jouent un rôle déterminant, tant dans la régulation immédiate des émotions que dans la construction progressive des compétences socio-affectives. Selon Vygotski (1978), le développement cognitif et émotionnel de l'enfant se réalise essentiellement à travers l'interaction sociale, où l'adulte joue le rôle de médiateur en permettant à l'élève d'accéder à des compétences qu'il ne pourrait acquérir seul. Cette perspective rejoint la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), qui situe les apprentissages et la régulation émotionnelle dans un système d'interactions complexes, où l'école constitue un microsystème central, fortement influencé par la qualité des échanges entre enseignants et apprenants.

Les interactions individualisées offrent un espace privilégié de reconnaissance et de soutien, favorisant l'émergence d'un climat de confiance propice à l'expression émotionnelle et à la réussite scolaire. Elles permettent à l'enseignant d'adapter son discours aux besoins spécifiques de l'élève,

en tenant compte de sa trajectoire émotionnelle et cognitive singulière. Parallèlement, les interventions collectives participent à la régulation des dynamiques de groupe, en renforçant la cohésion, l'entraide et le sentiment d'appartenance au collectif, éléments essentiels pour instaurer un environnement scolaire sécurisant et inclusif. Sur ce point, les travaux de Goleman (1995) sur l'intelligence émotionnelle mettent en évidence que la capacité à reconnaître, comprendre et réguler les émotions au sein du groupe constitue un levier majeur pour favoriser l'adaptation scolaire et la socialisation des enfants.

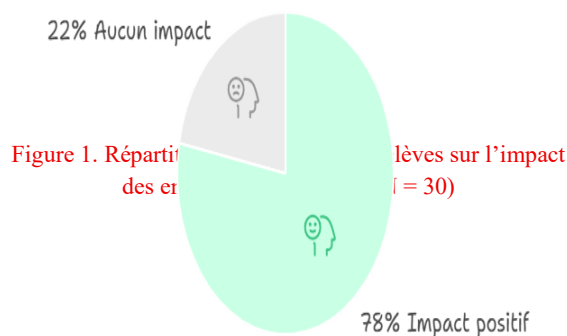
Dans cette perspective, l'analyse qui suit se propose d'examiner séparément puis de manière comparative les apports respectifs des interactions individuelles et des interventions collectives, à partir des données recueillies auprès des **30** élèves et des **15** enseignants de l'échantillon étudié. Plus précisément, les élèves ont été catégorisés selon l'âge (**5, 6 et 7** ans), le genre (filles et garçons), ainsi que la nature des interventions pédagogiques (individuelles ou collectives) dont ils ont bénéficié. Cette catégorisation permet d'opérer une lecture différenciée des résultats, de mettre en évidence les variations liées aux caractéristiques individuelles et contextuelles des élèves, et de mieux comprendre la manière dont les modalités éducatives influencent la régulation émotionnelle et l'adaptation scolaire.

Interactions individuelles

1. Réponse aux besoins émotionnels immédiats:

Les résultats issus des questionnaires et des entretiens mettent en évidence une appréciation largement positive des **interactions individuelles** entre éducateurs et élèves. En effet, **78 % des élèves interrogés** (soit 23 sur 30) déclarent que les **entretiens en face à face** avec un éducateur les aident significativement à **réduire leur anxiété et leur niveau de stress**, notamment en période d'évaluation ou lors de conflits interpersonnels. Ces moments d'écoute sont perçus comme des espaces sécurisants. Ils

Impact des interactions individuelles avec les éducateurs sur le bien-être émotionnel des élèves



favorisent l'expression des émotions, la clarification adaptées.

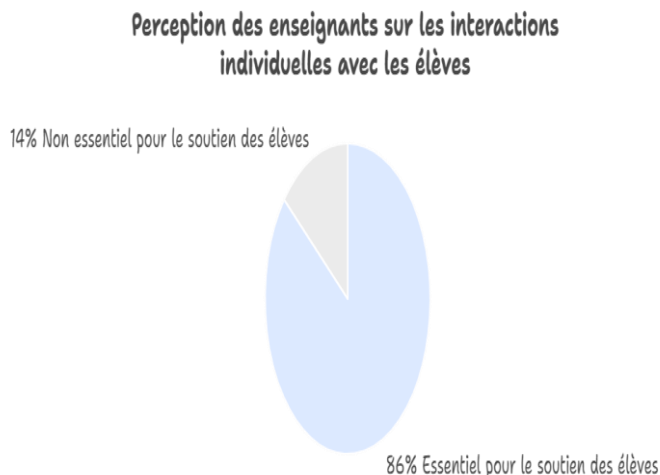
Du côté des professionnels, **86 % des enseignants** (13 sur 15) considèrent que ces **échanges personnalisés** constituent un levier essentiel pour **identifier les problématiques émotionnelles spécifiques** de chaque élève. Ils soulignent que ces interactions permettent d'établir une relation de confiance, d'ajuster les stratégies pédagogiques en fonction du profil émotionnel de l'apprenant et de prévenir des situations de décrochage ou de repli.

2. Création d'une relation de confiance

Les résultats de l'enquête montrent que la relation individuelle entre l'enseignant et l'élève constitue un levier essentiel pour le développement de la confiance et de l'engagement scolaire. En effet, 73 % des élèves interrogés (22 sur 30) affirment se sentir davantage en confiance lorsqu'un enseignant prend le temps de discuter individuellement avec eux, ce qui suggère que l'attention personnalisée favorise un climat émotionnel positif.

Du côté des enseignants, 67 % (10 sur 15) estiment que ces échanges privés contribuent directement à renforcer la motivation et l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Ces données mettent en évidence l'importance d'intégrer des moments d'interaction personnalisée dans les pratiques pédagogiques, non seulement pour améliorer la qualité de la relation éducative, mais également

Figure 2. Pourcentage d'enseignants estimant que les interventions individuelles favorisent l'identification des besoins émotionnels et la relation de confiance avec les élèves (N = 15)



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).
Figure 3. Pourcentage d'élèves se sentant en confiance grâce à la relation individuelle avec l'enseignant

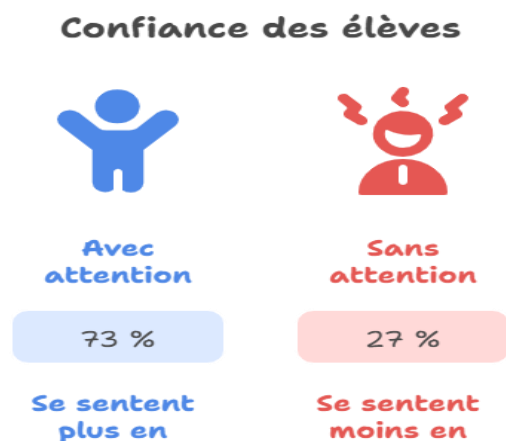
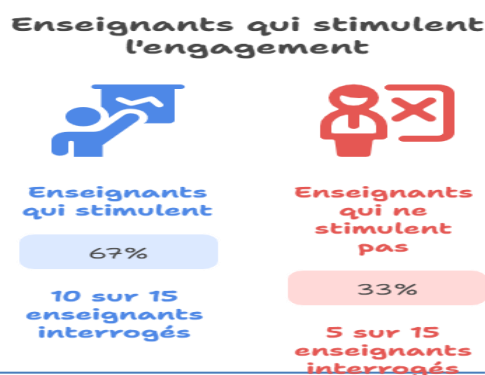


Figure 4. Pourcentage d'enseignants estimant que les échanges individuels renforcent la motivation et l'implication des élèves



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

pour soutenir la réussite scolaire à travers un sentiment accru de reconnaissance et de valorisation.

3. Prise en charge personnalisée:

Dans la continuité des résultats précédents, ces données confirment que les interventions individualisées jouent un rôle clé dans la régulation émotionnelle des élèves.

En effet, 80 % d'entre eux (24 sur 30) déclarent que ces moments privilégiés permettent de recevoir des conseils et stratégies mieux adaptés à leur situation personnelle, favorisant ainsi une gestion plus sereine de leurs émotions.

De leur côté, 70 % des enseignants (11 sur 15) considèrent que ces échanges ciblés offrent une meilleure précision dans l'accompagnement, rendant la gestion des émotions plus efficace. Ces constats confirment l'importance d'accorder une place significative aux interactions individualisées dans la pratique pédagogique, afin de concilier développement émotionnel et réussite scolaire.

Ces résultats confirment l'importance d'une approche différenciée et centrée sur l'élève. L'éducateur y joue un rôle actif de médiateur affectif, capable de capter les signaux faibles et de répondre de manière ajustée aux besoins individuels. Ces résultats confirment l'importance d'une approche différenciée et centrée sur l'élève. L'éducateur y joue un rôle actif de médiateur affectif, capable de capter les signaux faibles et de répondre de manière ajustée aux besoins individuels.

Figure 5. Pourcentage d'élèves percevant les interventions individualisées comme favorisant la régulation émotionnelle

Impact des interventions individualisées

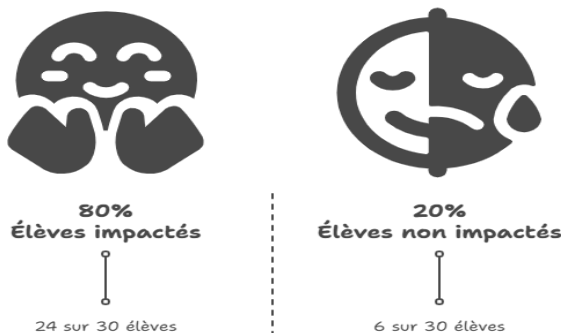
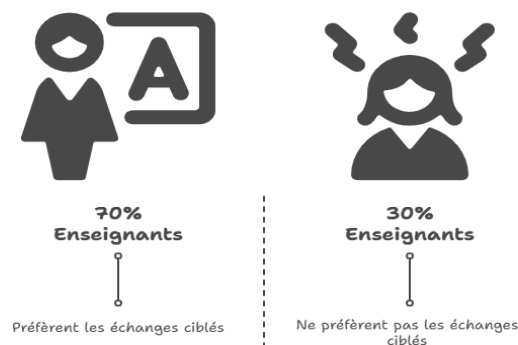


Figure 6. Pourcentage d'enseignants estimant que les échanges individualisés améliorent l'accompagnement émotionnel des élèves.

Enseignants qui préfèrent les échanges ciblés



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

Interventions collectives

1. Favoriser un climat de classe harmonieux:

Les résultats montrent que les échanges collectifs constituent un levier important pour instaurer un climat de classe apaisé et propice aux apprentissages. En effet, 65 % des élèves interrogés (19 sur 30) affirment que les discussions en groupe réduisent leur anxiété et contribuent à créer un environnement plus serein.

De leur côté, 72 % des enseignants (12 sur 15) considèrent que ces moments d'échanges collectifs permettent de mieux prévenir les tensions et les conflits entre élèves. Ces constats soulignent l'importance d'intégrer régulièrement des temps de dialogue collectif dans les pratiques pédagogiques, afin de renforcer la cohésion du groupe et de favoriser un climat émotionnel positif.

2. Renforcement de la cohésion et du soutien entre élèves

Les données recueillies mettent en évidence que les discussions de groupe favorisent un développement de la solidarité et de l'entraide entre pairs. Ainsi, 68 % des élèves (20 sur 30) estiment que ces échanges leur permettent de réaliser qu'ils ne sont pas seuls à ressentir certaines émotions, ce qui renforce le sentiment d'appartenance et encourage le soutien mutuel.

Figure 7. Pourcentage d'élèves percevant les échanges collectifs comme favorisant un climat de classe serein.

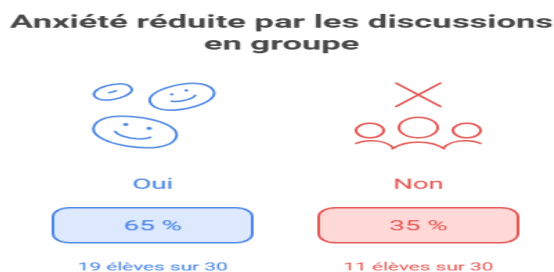


Figure 8. Pourcentage d'enseignants estimant que les échanges collectifs préviennent tensions et conflits entre élèves.

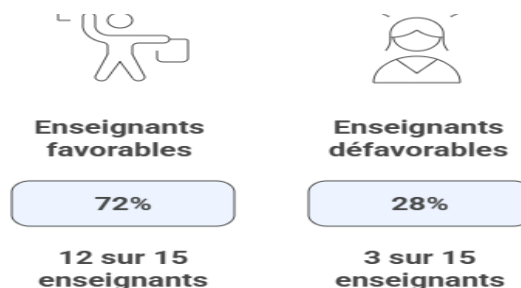
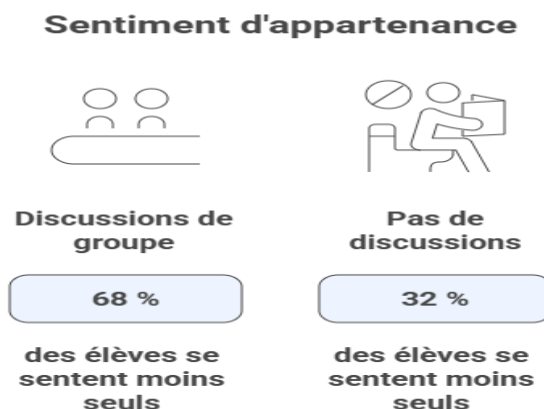


Figure 9. Pourcentage d'élèves percevant les échanges collectifs comme renforçant la solidarité et l'entraide.



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

Du côté des enseignants, 75 % (12 sur 15) considèrent que ces interventions collectives contribuent à instaurer un esprit de solidarité et d'écoute active au sein de la classe.

Ces résultats confirment que le dialogue collectif ne se limite pas à un simple partage d'idées, mais constitue un outil pédagogique puissant pour tisser des liens émotionnels et renforcer la cohésion du groupe.

3. Encouragement à la gestion collective des émotions

Les résultats indiquent que les discussions collectives constituent également un outil efficace pour développer les compétences émotionnelles des élèves. En effet, 60 % d'entre eux (18 sur 30) estiment que le fait de partager en groupe leurs émotions et expériences personnelles les aide à mieux gérer leur stress.

Du point de vue des enseignants, 71 % (11 sur 15) affirment que ces échanges collectifs offrent aux élèves l'opportunité d'apprendre des stratégies de régulation émotionnelle en s'inspirant des vécus et des méthodes de leurs camarades.

Ces données mettent en lumière la valeur éducative des discussions collectives, non seulement pour favoriser l'expression émotionnelle, mais aussi pour construire un répertoire commun de stratégies de gestion du stress et des émotions.

En complément des échanges individualisés, les interventions verbales collectives sont également

Figure 10. Pourcentage d'enseignants estimant que les échanges collectifs favorisent la solidarité et l'écoute active.

Perception des enseignants sur les échanges collectifs

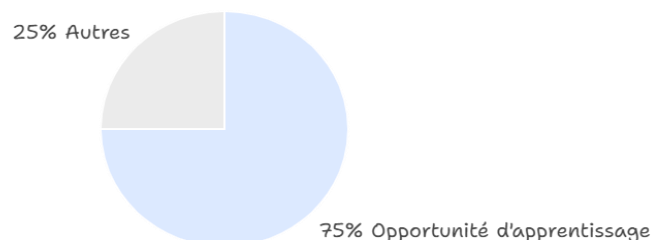


Figure 11. Pourcentage d'élèves percevant les échanges collectifs comme favorisant la gestion du stress et le développement émotionnel.

Im stress des élèves

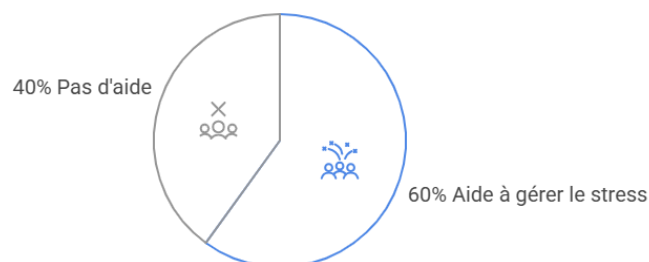
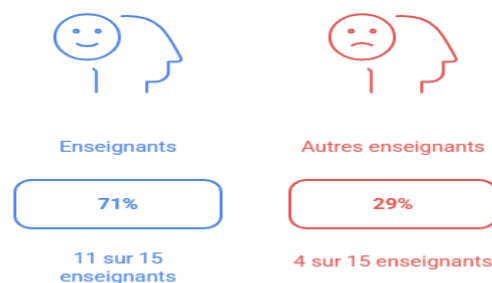


Figure 12. Pourcentage d'enseignants estimant que les échanges collectifs favorisent l'apprentissage de stratégies de régulation émotionnelle.

Enseignants qui trouvent les discussions utiles



reconnues pour leur valeur pédagogique et psychosociale, bien qu'elles ne permettent pas une prise en charge personnalisée. Les élèves et les enseignants s'accordent à reconnaître leur efficacité dans la construction d'un climat de classe positif, fondé sur des normes émotionnelles partagées et une cohésion de groupe renforcée.

Les enseignants rapportent que ces interventions collectives – qu'il s'agisse de discussions sur les émotions, de messages de soutien adressés à l'ensemble du groupe, ou de rituels de régulation en début ou en fin de cours – contribuent à désamorcer les tensions, à favoriser l'empathie entre pairs, et à normaliser les ressentis émotionnels. Pour les élèves, ces moments partagés permettent de se sentir moins isolés dans leurs difficultés, de prendre conscience que d'autres vivent des situations similaires, et de développer un sentiment d'appartenance au groupe-classe.

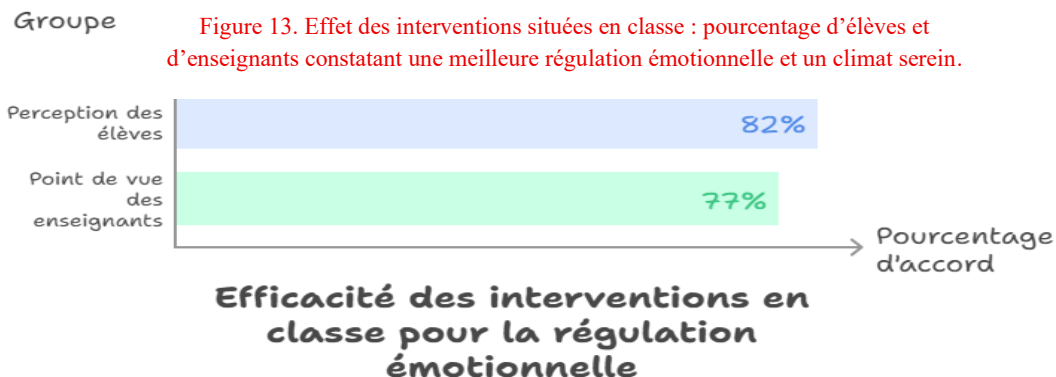
Ainsi, même si elles ne remplacent pas les bénéfices d'une écoute individuelle, les interventions collectives apparaissent comme un complément stratégique pour instaurer un environnement affectif stable et soutenir les dynamiques d'apprentissage.

Ces résultats trouvent un écho particulier dans le contexte marocain, où la dimension collective occupe une place centrale dans les valeurs éducatives et sociales. Le fait de privilégier le groupe et la solidarité correspond aux représentations locales de l'éducation, ce qui explique la résonance positive des interventions collectives auprès des élèves et des enseignants.

COMPARAISON DES INTERVENTIONS EN CLASSE ET APRÈS LES COURS

1. Interventions en classe : Impact direct et réponse immédiate

Dans le cadre de la comparaison entre les interventions réalisées en classe et celles menées après les cours, les résultats montrent que les actions mises en place directement pendant les leçons présentent un impact particulièrement fort sur la gestion émotionnelle des élèves.



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

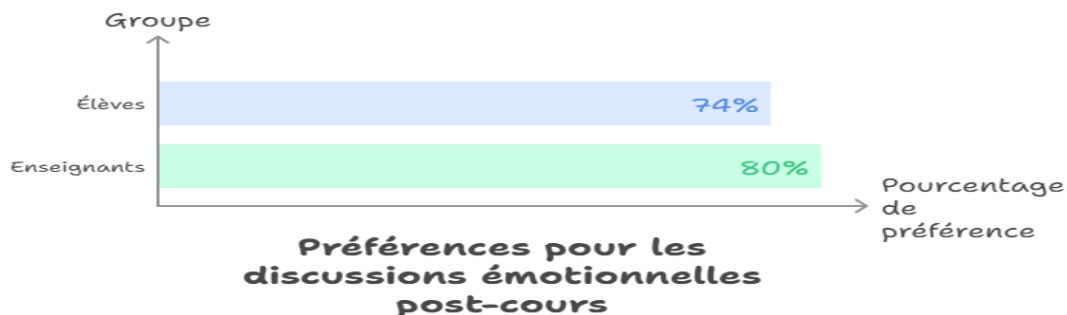
Les résultats indiquent que les interventions réalisées directement en classe ont un effet significatif sur la régulation émotionnelle des élèves. Ainsi, 82 % d'entre eux (25 sur 30) estiment que ces actions les aident à contrôler leurs émotions en temps réel, ce qui souligne l'efficacité des interventions situées dans le moment même de l'apprentissage.

Du côté des enseignants, 77 % (11 sur 15) considèrent que ces interventions permettent une régulation immédiate des tensions et contribuent à instaurer un climat de classe plus serein et propice aux apprentissages. L'ensemble de ces données met en évidence que les interventions en classe, par leur caractère immédiat et contextualisé, constituent un levier efficace pour combiner soutien émotionnel et apprentissage scolaire.

2. Interventions Après les Cours : Réflexion Approfondie et Personnalisation

Les interventions menées **après les cours** semblent offrir des avantages spécifiques, en particulier en termes de réflexion approfondie et de personnalisation de l'accompagnement émotionnel.

Figure 14. Impact des interventions après les leçons : pourcentage d'élèves et d'enseignants constatant une meilleure prise en charge émotionnelle.



Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

Ainsi, 74 % des élèves (22 sur 30) déclarent préférer discuter de leurs émotions après la fin des leçons, estimant que ce cadre leur laisse davantage de temps pour s'exprimer librement et partager leurs ressentis de manière plus complète.

Du côté des enseignants, 80 % (12 sur 15) considèrent que ces échanges post-cours permettent une prise en charge plus individualisée des difficultés émotionnelles, en offrant la possibilité d'adapter les stratégies à chaque élève selon ses besoins spécifiques. Ces résultats mettent en évidence le rôle complémentaire des interventions après les cours, permettant un approfondissement et une personnalisation des interactions éducatives qui enrichissent le processus de régulation émotionnelle.

SYNTHÈSE COMPARÉE:

Tableau 1. Comparaison des interventions en classe et après les cours selon critères de régulation émotionnelle et perceptions des élèves.

Critères	Intervention en classe	Intervention après les cours
Réactivité	✅ Immédiate (82%)	⚠️ Différée (nécessite un suivi)
Climat de classe	✅ Amélioration directe (77%)	⚠️ Moins d'impact collectif
Approfondissement	⚠️ Limitée par le temps de cours	✅ Plus de temps pour l'élève (74%)
Personnalisation	⚠️ Moins adaptée à chaque élève	✅ Meilleure adaptation (80%)
Efficacité perçue par les élèves	65%	69%

Source : Données de l'étude, Auteur (2025).

L'analyse comparative des données recueillies met en lumière la complémentarité fonctionnelle entre les interventions verbales individuelles et collectives dans le processus de régulation émotionnelle des élèves. Ces deux modalités, bien que distinctes dans leur forme et leur portée, apparaissent comme interdépendantes et mutuellement enrichissantes dans le cadre d'une approche éducative intégrée.

Les interactions individuelles se distinguent par leur capacité à répondre à la singularité des besoins émotionnels des élèves. Elles permettent à l'éducateur d'entrer dans une relation de proximité, fondée sur l'écoute active, l'empathie et la reconnaissance des émotions spécifiques. Ce type d'intervention favorise une régulation fine et ciblée, offrant un espace de parole confidentiel où l'élève peut verbaliser ses tensions internes, recevoir un soutien personnalisé et co-construire des stratégies d'adaptation. Ces interactions sont particulièrement bénéfiques pour les élèves en situation de vulnérabilité émotionnelle ou en proie à des difficultés d'ordre psychosocial.

En revanche, les interventions collectives s'inscrivent dans une logique préventive et inclusive, visant à structurer un climat de classe émotionnellement sécurisant. En favorisant la cohésion du groupe, la solidarité entre pairs et l'élaboration de normes émotionnelles partagées, ces interventions contribuent à désamorcer les conflits latents, à diminuer les perceptions d'isolement et à renforcer le sentiment d'appartenance. Elles offrent également l'opportunité d'instaurer des rituels ou des dispositifs pédagogiques qui favorisent l'expression collective des émotions et l'empathie.

Les résultats de cette étude soulignent ainsi la nécessité d'une articulation stratégique entre ces deux registres d'intervention. Plutôt que d'opposer les approches individuelles et collectives, il convient de les considérer comme des voies complémentaires, à mobiliser de manière différenciée selon le contexte, la nature des difficultés rencontrées, et le profil affectif des élèves. Une telle articulation permet de soutenir à la fois les besoins émotionnels spécifiques des apprenants et les dynamiques sociales du groupe-classe.

Cette complémentarité appelle, en outre, à une formation renforcée des éducateurs sur les compétences émotionnelles et relationnelles, afin qu'ils puissent adapter leur posture et leurs discours selon les situations, tout en assurant une continuité éducative axée sur le bien-être psychologique des élèves.

Les résultats de cette étude confirment de manière claire et empirique le rôle central de l'éducateur dans la régulation et l'accompagnement des dynamiques émotionnelles au sein du milieu scolaire. Au-delà de sa mission de transmission des savoirs, l'éducateur apparaît comme un acteur clé du bien-être psychologique des élèves, capable d'influencer positivement leur engagement, leur motivation et leur réussite à travers une présence relationnelle attentive et régulatrice.

La reconnaissance, l'expression et la régulation des émotions doivent être pleinement intégrées aux pratiques éducatives quotidiennes. Cette intégration passe par la mise en œuvre d'interactions

verbales ajustées, capables de prendre en compte la singularité de chaque élève ainsi que les besoins du collectif. Les interventions individuelles offrent un espace privilégié d'écoute et de soutien personnalisé, tandis que les interventions collectives permettent de construire un climat de classe cohésif, inclusif et sécurisant.

L'un des enjeux majeurs qui se dégagent de cette recherche est la formation des éducateurs à la dimension émotionnelle de l'acte éducatif. Il s'agit de développer chez les professionnels de l'éducation une sensibilité affective et une compétence relationnelle leur permettant d'intervenir de manière différenciée et contextualisée, afin de répondre à la complexité des situations vécues par les élèves.

Les résultats de cette recherche confirment l'importance du rôle de l'éducateur dans la régulation émotionnelle des élèves, en montrant que les interventions verbales, qu'elles soient individuelles ou collectives, participent à la construction d'un climat scolaire émotionnellement stable et propice aux apprentissages. Plus précisément, les interventions individuelles se distinguent par leur capacité à offrir un accompagnement personnalisé, permettant une régulation fine des émotions et un renforcement de la relation de confiance éducateur-élève. À l'inverse, les interventions collectives apparaissent comme des leviers essentiels pour instaurer une cohésion de groupe, favoriser l'entraide entre pairs et normaliser l'expression des émotions.

Ces résultats confirment les travaux de Pekrun (2006) et Wentzel (2016), qui montrent l'impact du climat émotionnel sur la motivation et la réussite scolaire. Ils rejoignent aussi la perspective socio-constructiviste de Vygotski (1978), pour qui le développement affectif et cognitif passe par des interactions sociales médiatisées par l'adulte.

L'apport de cette recherche réside également dans la mise en lumière de la spécificité culturelle de Fès, qui illustre comment les dynamiques émotionnelles en classe s'articulent entre des principes universels (importance de la régulation émotionnelle dans l'apprentissage) et des particularités locales (poids du collectif, valorisation de l'autorité éducative). Cette perspective offre un cadre utile pour des comparaisons interculturelles futures, permettant de mieux comprendre la manière dont la culture module la régulation socio-émotionnelle en contexte scolaire.

Néanmoins, cette étude comporte certaines limites qu'il convient de souligner. Tout d'abord, l'échantillon étudié (30 élèves et 15 enseignants) demeure restreint, ce qui limite la généralisation des résultats. De plus, le choix d'un établissement spécifique à Fès, dans un contexte culturel particulier, confère une pertinence locale mais appelle à la prudence dans l'extrapolation à d'autres

contextes éducatifs. Ensuite, la mesure des effets repose en partie sur des déclarations d'élèves et d'enseignants, ce qui peut introduire un biais de désirabilité sociale. Enfin, si l'étude met en évidence l'efficacité comparative des interventions en classe et après les cours, elle ne permet pas encore de déterminer l'effet à long terme de ces pratiques sur le développement socio-émotionnel des élèves.

Ces limites ouvrent toutefois des perspectives pour de futures recherches. Il serait pertinent d'élargir l'échantillon à plusieurs établissements et à des tranches d'âge différentes, afin de mieux comprendre l'évolution des besoins émotionnels des élèves selon leur niveau scolaire. De même, des dispositifs longitudinaux permettraient de mieux cerner l'impact durable des pratiques éducatives sur la régulation émotionnelle et la réussite scolaire. Enfin, une comparaison interculturelle pourrait enrichir l'analyse, en mettant en évidence les spécificités et les convergences entre contextes éducatifs.

Le cas de Fès montre que la régulation émotionnelle dépend du contexte culturel et institutionnel. L'étude souligne l'importance de former les éducateurs aux compétences socio-émotionnelles, en tenant compte des réalités locales et d'une perspective internationale.

Bibliographie:

Neuroéducation : lien entre émotion et cognition

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn*. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3–10.
→ Lien émotion–attention–mémoire–prise de décision.
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L. J., & Pina, V. (2020). *The role of executive functions and emotion regulation in school achievement*. Frontiers in Psychology, 11, 177.
→ Impact de la régulation émotionnelle sur les fonctions exécutives et la réussite.

Émotions académiques et motivation scolaire

- Pekrun, R. (2006). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions*. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341.
→ Rôle des émotions académiques (anxiété, fierté, honte, enthousiasme).
- Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology*. American Psychologist, 56(3), 218–226.
→ Effets des émotions positives sur l'apprentissage et la cognition.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In Emotional Development and Emotional Intelligence.
→ Intelligence émotionnelle et régulation affective.
- García-Coll, C., & Marks, A. K. (2017). *The immigrant paradox in children and adolescents*. American Psychological Association.
→ Enjeux affectifs dans les trajectoires éducatives.

Développement socio-affectif et interaction éducative

- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
→ Rôle du langage et de la médiation sociale dans le développement émotionnel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
→ Cadre écologique du développement : influence du microsystème scolaire.

Soutien émotionnel de l'enseignant et climat socio-affectif

- Wentzel, K. R. (2016). *Teacher support and adaptive learning*. Current Directions in Psychological Science, 25(5), 287–292.
→ Importance du soutien enseignant et de la sécurité affective.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Review of Educational Research, 89(1), 55–89.
→ Compétence émotionnelle de l'enseignant et climat de classe.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2018). *Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field*. Oxford Review of Education, 44(2), 260–277.
→ Qualité relationnelle enseignant–étudiant.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2019). *Teacher–child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*. American Educational Research Journal, 56(4), 1522–1554.
→ Relation éducative et comportements problématiques.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). *Student–teacher relationships and bullying: The role of teacher empathy*. British Journal of Educational Psychology, 91(1), 1–20.
→ Empathie de l'enseignant, cohésion et climat social.
- Fried, L., Mansfield, C. F., & Dobozy, E. (2022). *Teacher emotion regulation: A systematic review of strategies, outcomes, and policy implications*. Educational Psychology Review, 34(2), 463–496.
→ Régulation émotionnelle des enseignants, stratégies et impacts.

Émotions et contexte culturel

- López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). *Emotional regulation and peer relations in the classroom: A cross-cultural study*. Learning and Instruction, 73, 101435.
→ Influence du contexte culturel sur les émotions et les relations entre pairs.