



HAL
open science

”Parler des choses importantes” : cultiver les émotions de la démocratie : Le tournant émotionnel à travers une ethnographie des ”pédagogies des émotions”. Le cas de la Scuola-Città Pestalozzi.

Qendresa Shaqiri

► **To cite this version:**

Qendresa Shaqiri. ”Parler des choses importantes” : cultiver les émotions de la démocratie : Le tournant émotionnel à travers une ethnographie des ”pédagogies des émotions”. Le cas de la Scuola-Città Pestalozzi.. Sociologie. Université Lumière - Lyon II; Università degli studi di Milano - Bicocca, 2022. Français. NNT : 2022LYO20049 . tel-04280396

HAL Id: tel-04280396

<https://theses.hal.science/tel-04280396>

Submitted on 11 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2022LYO20049

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE
LYON 2 en COTUTELLE avec l'UNIVERSITÀ degli STUDI
DI MILANO-BICOCCA

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483 Sciences sociales

Discipline : Socio Anthropologie

Soutenue publiquement le 21 novembre 2022, par :

Qëndresa SHAQIRI

**« Parler des choses importantes » : cultiver les
émotions de la démocratie.**

Le tournant émotionnel à travers une ethnographie des « pédagogies des émotions ».

Le cas de la Scuola-Città Pestalozzi.

Devant le jury composé de :

Omar ZANNA, Professeur des Universités, Le Mans Université, Président et Rapporteur

Michela FUSASCHI, Professore ordinario, Università Roma 3, Rapporteur

Angela BISCALDI, Professeure associée, Università degli Studi di Milano, Examinatrice

Martin SOARES, Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Vincenzo MATERA, Full professor, Università degli Studi di Milano Statale, Co-Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

THÈSE DE DOCTORAT

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale 483 - Sciences sociales

LADEC (Laboratoire d'anthropologie des enjeux contemporains)

Università degli Studi di Milano Bicocca

Dottorato in Antropologia Culturale e Sociale dell'Università di Milano Bicocca

“Parler des choses importantes” : cultiver les émotions de la démocratie

*Le tournant émotionnel à travers une ethnographie des
“pédagogies des émotions”*

Le cas de la Scuola-Città Pestalozzi

Qëndresa SHAQIRI

Anthropologie

Sous la direction de Vincenzo Matera et Martin Soares

Soutenue publiquement le 21 novembre 2022

Composition du jury :

Angela BISCALDI, Professore associato, Università degli Studi di Milano Statale,
Membre du jury

Michela FUSASCHI, Professore ordinario, Università degli Studi Roma III,
Rapporteuse

Vincenzo MATERA, Professore ordinario, Università degli Studi di Milano Statale,
Directeur de thèse

Martin SOARES, Maître de conférence, Université de Lyon 2, Co-directeur de thèse

Omar ZANNA, Professeur des universités, HDR, Le Mans Université, Rapporteur

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

SOMMAIRE

Résumé	7
Introduction	10
Chapitre 1	
Méthodologie	
1. Un problème concret, un lieu de terrain	56
2. Recueil des données	70
3. La construction de l'objet d'étude	79
Chapitre 2	
La Scuola-Città Pestalozzi – entre continuité et changements	87
1. Qu'est-ce qui constitue cette communauté éducative ?	90
2. La communauté éducative à travers des scènes sociales	108
3. Le passé et le présent	119
4. Entre continuité et changement	138
Chapitre 3	
Les politiques du sensible	
1. Une pédagogie des émotions en construction	146
2. Les conditions d'émergence des "pédagogies des émotions" au sein de la Scuola-Città Pestalozzi	159
3. Analyse	180

Chapitre 4

La construction d'une nouvelle culture de régulation des émotions et des relations : le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » 190

1. Le contexte autour du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » 192
2. La circulation des savoirs et des discours sur l'éducation de la gestion des émotions et des relations 198
3. L'appropriation locale des savoirs globaux 214

Chapitre 5

Les émotions de la démocratie

1. Introduction 227
2. Description des pratiques 230
3. Analyse 257

Chapitre 6

« Parler des choses importantes, c'est-à-dire : qu'est-ce que ça veut dire d'être bien ensemble ; de respecter l'autre et d'être respecté ? »

1. Introduction 266
2. Construire des logiques culturelles 270
3. Construire une manière commune d'éprouver 288

Conclusion	308
Annexes	340
Bibliographie	449
Sitographie	460

à ma mère et à mon père

Résumé

A notre époque des changements dans la culture des émotions s'observent. Cela renvoie à des changements dans l'interprétation des émotions, à leur valorisation, à leur prise en compte dans les formes de communication et d'interaction. Ce changement renvoie également à l'injonction de les *gérer* ou de les réguler pour répondre aux exigences et aux conditions contemporaines d'existence mais aussi aux changements de modèles culturels et sociaux. Dans ce contexte, émergent çà et là, de manière hétérogène, des pratiques d'éducation aux émotions, sous forme d'un apprentissage planifié, organisé et mis en place par des institutions variées. Cette thèse interroge ce phénomène contemporain d'éducation aux émotions et son inscription dans le contexte d'époque à travers une étude de cas en la mettant en perspective avec les débats actuels autour de ce phénomène.

L'anthropologie et la sociologie ont montré que les émotions peuvent être mobilisées pour des finalités sociales, économiques, politiques, mais elles ont aussi montré qu'elles renvoient à des valeurs et des représentations de manière variable selon les époques. Des ethnographies récentes ont notamment observé l'émergence d'un phénomène appelé *pédagogies des émotions*. La diversité de ces pédagogies concentre et partage deux traits communs : le fait que les émotions soient devenues enseignables mais avec une pédagogie veillant à s'ajuster aux logiques néolibérales.

L'étude de cas présentée ici s'inscrit dans la continuité de ces travaux. Elle montre comment les émotions sont devenues enseignables et, sans s'inscrire systématiquement dans des logiques néolibérales, sont travaillées pour un idéal démocratique. La Scuola-Città Pestalozzi école primaire, publique et expérimentale à Florence en Italie, où j'ai mené une ethnographie sur les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » a été construite en 1945 en tant que réponse antifasciste pour éduquer le sujet et construire un rapport à la vie sociale selon les principes de conceptions de la démocratie.

Le caractère expérimental de Scuola-Città Pestalozzi consiste pour les enseignants à s'ajuster aux enjeux de l'époque, pensés à partir de l'idéal démocratique partagé par cette communauté éducative. C'est au début des années 2000 que des pratiques d'« éducation affective et

relationnelle » s’y développent en réponse au sentiment d'une confusion morale due au déclin de la religion, de la famille et du politique. Pour construire ces nouvelles pratiques éducatives, les enseignants ont puisé dans différents discours et savoirs - circulant à l'échelle globale à partir des années 1990 - autour des émotions et la nécessité d'enseigner celles-ci pour répondre aux contraintes de la vie contemporaine. Il s'agit d'un côté du programme des Life Skills de l'Organisation Mondiale de la Santé mais encore du concept d'*intelligence émotionnelle* popularisé par le psychologue américain Daniel Goleman.

À travers ces pratiques éducatives inédites, il s'agit pour les enseignants de construire de nouveaux modes de conduite, un modèle émotionnel et relationnel, où l'ordre social n'est pas imposé de manière implicite, mais implique la négociation permanente des vécus individuels entre la recherche de l'harmonie collective et l'apprentissage de comment composer avec les sensibilités de chacun. Les pratiques de résolution de conflit – qui font partie de ces conduites éducatives - révèlent une tension continue consistant à la fois à émanciper le sujet en le reconnaissant sujet qui éprouve, mais cherchent aussi à tendre vers la préservation de l'harmonie collective, qui d'après les enseignants est mise à mal par la montée de l'individualisme.

Ainsi, les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » émergent pour répondre à un manque d'horizons culturel commun en créant de nouvelles manières d'être au monde, de nouvelles valeurs et représentations afin de réparer la perception d'une fragmentation du lien social. Elles rendent compte de la manière dont les émotions sont construites en interaction avec les enjeux de l'époque.

Remerciements

Je remercie en premier lieu mes informateurs et en particulier Cristina Lorimer pour son temps, sa patience et sa volonté à participer à ma recherche.

Je remercie mes directeurs de thèse Martin Soares et Vincenzo Matera d'avoir accepté d'encadrer ma thèse.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont fait un retour sur mon travail, en particulier mes deux collègues Arthur Cognet et Lucas Lartigue.

Je remercie les auteurs et autrices mobilisés dans cette thèse et qui m'ont aidée à déconstruire et reconstruire mon raisonnement.

Je remercie Francis Belliard et Marie-Antoinette Avich pour avoir relu mon travail.

Je remercie la communauté globale ISBT pour avoir créé un espace de travail commun virtuel lors de la pandémie et pour m'avoir montré que le milieu académique peut être aussi un milieu chaleureux et de soutien.

Je remercie ma collègue Elisabetta Perrazzelli pour son soutien moral et son aide technique lorsque je me suis retrouvée sans directeur de thèse.

Je remercie celles et ceux qui ont eu la délicatesse de ne pas me demander : "Quand vas-tu finir ta thèse?"

Introduction

Depuis les années 1990, convergent dans différentes parties du monde, de manière disparate, des pratiques d'éducation aux émotions (Wilce et Fenigsen 2016, Pritzker 2016, Dunn 2016, Sa'ar 2016, Goleman 1995, Elias 1997, Hoffman 2009). Parallèlement à ces pratiques, des savoirs provenant notamment de la psychologie et des neurosciences, mais aussi des discours -sur la nécessité d'une éducation aux émotions comme par exemple celui de l'Organisation Mondiale de la Santé (Birell Weisen, Orley, Evans, Lee, Sprunger, Pellaux 1997) ou ceux d'autres auteurs (Goleman [1995] 2009, Elias 1997) - circulant à l'échelle globale, participent à l'émergence de ces pratiques et significations culturelles autour des émotions. Par ailleurs, depuis les années 1980, le tournant affectif et émotionnel en sciences sociales est marqué par un intérêt pour ces dimensions de la vie sociale et émerge comme l'expression d'un nouveau rapport au monde (Greco & Stenner 2008).

Il s'agit d'interroger un phénomène contemporain de l'éducation aux émotions en tant que pratique culturelle inédite. Les émotions et la manière dont elles sont culturellement façonnées ont déjà été étudiées par des anthropologues (Lutz 1988, Briggs 1970, Birgitt-Rössler et al. 2015, H. Geertz 1959, Abu-Lughod 2016 [1986]). A la différence de ces études anthropologiques qui ont étudié la manière dont les émotions s'apprennent - principalement implicitement - dans le contexte de la vie quotidienne, le travail de cette thèse cherche à interroger la forme que prennent depuis les années 1990 des pratiques inédites d'éducation aux émotions à travers le cas d'une école primaire. La forme de ces pratiques inédites d'éducation aux émotions correspond à une pédagogie, constituée d'un ensemble de savoirs à transmettre, faisant partie d'une intentionnalité éducative, qui prend sens dans le monde actuel. Le but de cette thèse est d'interroger - à travers l'ethnographie - l'articulation entre le fait que les émotions soient devenues aujourd'hui enseignables et comment cela s'inscrit dans le contexte de l'époque contemporaine. Si je m'intéresse à ces pratiques c'est pour y comprendre les enjeux de notre temps et saisir l'éducation aux émotions, comme phénomène contemporain à partir de l'émergence de nouveaux savoirs, pratiques, discours.

Quels liens entre éducation aux émotions et notre époque : quelles sont les conditions d'émergence de ces pratiques inédites dans le contexte du terrain? Quels sont les processus éducatifs et le système de valeurs sous-jacent à ces pratiques? Quelles en sont les finalités?

Les débats qui se cristallisent autour de ces questions indiquent différentes causes qui ont participé à une transformation de la culture émotionnelle, c'est-à-dire des croyances, des valeurs, des pratiques attachées aux émotions. Pour certains, il s'agit de changements de modèles culturels et sociaux, depuis les années 1950, où une "informalisation" des mœurs permet une expression libre des émotions, contrairement à une époque précédente marquée par un autocontrôle des émotions (Wouters 2010). Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (Birrell Weisen & al. 1997), une rupture intergénérationnelle implique de construire de nouveaux modèles culturels pour donner aux jeunes - dont les aspirations diffèrent fortement de celles des générations précédentes - des ressources pour affronter leur existence. Certains affirment que le monde contemporain est marqué par l'augmentation des problèmes psychiques comme l'anxiété et la dépression. Il est donc nécessaire de savoir gérer les états émotionnels et une nouvelle représentation apparaît : l'idée que les émotions peuvent s'apprendre (Goleman 2009). Pour d'autres encore (Greco & Stenner 2008, McCarthy 1989, González 2017) la prolifération des savoirs récents en psychologie et en neurosciences sur les émotions constitue une des causes qui explique la visibilité de celles-ci dans la société contemporaine.

Le modèle explicatif, appelé "pédagogie des émotions", élaboré par les anthropologues James M. Wilce et Janina Fenigsen (2016) rend compte de ce phénomène contemporain, où les émotions sont devenues enseignables, au même titre que d'autres matières scolaires, comme les langues ou les mathématiques. Je situe mon ethnographie menée au sein de la Scuola-Città Pestalozzi - que je situerai plus précisément un peu plus avant dans cette introduction - dans la continuité de ces études sur les "pédagogies des émotions" pour fournir des éléments nouveaux autour de ce phénomène et complexifier le modèle de ces auteurs.

Cette thèse sera construite autour d'une étude de cas qui rendra visible la manière dont le rapport aux émotions se construit dans une dynamique propre au monde contemporain. Elle montre par ailleurs que l'interprétation et la régulation des émotions sont mobilisées pour poursuivre des finalités propres à la communauté éducative. Ces finalités s'inscrivent à l'intersection entre la démocratie comme moyen d'ordonner et d'orienter les existences individuelles et la coexistence en rapport avec les circonstances d'une époque. La

construction des pratiques d'éducation aux émotions dans la Scuola-Città Pestalozzi s'inscrit dans un contexte plus large qui dépasse le cadre local.

La définition du contemporain donnée par Augé et Colleyn me paraît pertinente pour saisir ces pratiques éducatives inédites, qui n'existent pas seulement dans la Scuola-Città Pestalozzi, mais comme nous allons le voir, émergent en différents lieux dans le monde actuel. « *Ce qui définit la contemporanéité, c'est le fait de vivre à la même époque et de partager des références communes... Ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est que, quel que soit le mode de vie des hommes habitant notre planète, il existe des références partagées. Nous avons nos repères locaux, compréhensibles dans notre petit milieu, mais nous participons aussi d'une culture mondiale, adossée à d'autres références* » (Augé et Colleyn 2009).

La construction de la question de recherche

Comment la question de recherche s'est-elle construite? Le point de départ de cette thèse trouve son origine dans mon expérience personnelle, à l'occasion de laquelle, la question de recherche s'est préparée de façon souterraine.

Je vais retracer ici le cheminement de pensée qui est à l'origine de la question de recherche. Elle a pris forme à partir de perceptions, d'opinions, de préoccupations situées dans mon contexte et d'une certaine éthique personnelle. C'est le sentiment de l'émergence d'une nouvelle souffrance sociale autour de l'obligation de rendement et de la performance dans le domaine du travail et dans les études qui a été le point de départ de la question de recherche. Une expérience personnelle de l'épuisement professionnel dans l'enseignement a attiré mon attention sur la souffrance au travail en général et dans l'enseignement en particulier, phénomène qui me semblait révélateur des contraintes de notre époque et notamment des impératifs de l'économie capitaliste. Cette perception s'est manifestée de nouveau lors de mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante de Français Langue Etrangère dans l'enseignement secondaire, à Berlin, entre 2013 et 2015. Ce qui m'avait frappée, c'était la souffrance psychologique de certains élèves en échec malgré les efforts fournis. La question de la pression de la performance (*Leistungsdruck*) à l'école et au travail était très présente dans les médias. Elle rendait compte de la souffrance sociale que cela engendrait à la fois chez les élèves et les enseignants, ou les travailleurs en général. Cette perception d'une augmentation de la souffrance sociale s'est renforcée par les discours médiatiques. Je vais décrire ici brièvement la manière dont j'ai perçu la souffrance chez deux élèves. Le désir de

leur apporter une solution à ces élèves, m'a amenée à découvrir des discours sur la nécessité de nouvelles pratiques éducatives autour du bien-être, de la confiance en soi, de la gestion des émotions et de la capacité à créer des liens. A mes yeux, ces nouvelles pratiques émergeaient en réponse à l'augmentation de la pression et de la souffrance sociale provoquées par les rythmes rapides et les exigences de l'économie de marché.

Jacob était un élève de 13 ans. Il était d'origine asiatique, adopté par un couple allemand. Le père était professeur de littérature dans une université de Berlin et la mère enseignante de français au lycée, lesquels avaient déjà une fille biologique. La musique, le sport et la méditation étaient parmi les passe-temps favoris de Jacob. Il était souvent agité, inquiet et avait des difficultés à se concentrer. Il réussissait dans certaines matières scolaires et en détestait d'autres où il obtenait de moins bonnes notes. Son fort rejet du français, la matière que j'enseignais, me poussa à m'intéresser à mieux comprendre son malaise dans l'espoir de l'aider à désamorcer cette opposition qui, à mes yeux, était un obstacle à son apprentissage. En discutant avec lui, je déduisis que la source de son mal-être pouvait être l'attente de ses parents par rapport à ses notes et à sa difficulté à répondre à leurs exigences. Il m'indiqua qu'il était le seul dans la famille à ne pas recevoir les notes maximales, comme le lui faisaient remarquer ses parents. Jacob oscillait entre langueur et agitation, ce qui semblait le laisser incapable de se reposer d'où ses efforts pour trouver la quiétude dans la méditation se sentant inapte à répondre aux attentes de réussite scolaire de sa famille. Il était le dernier à partir de l'école, appréhendant son retour à la maison. Je percevais dans les obstacles que rencontrait Jacob dans sa scolarité, dans son rapport à soi et à sa famille, l'expression des exigences de l'époque, qui prenaient la forme d'un sentiment d'inadéquation, de détestation de soi et un sentiment d'échec.

Le cas de Petra, une autre élève de cette même école, avait retenu mon attention par son apparent sentiment d'inadéquation. Contrairement à Jacob, Petra réussissait dans toutes les matières. Elle était fille unique d'une mère psychologue et d'un père banquier et ne se plaignait pas d'une pression exercée par ses parents sur sa réussite. Elle était une des meilleures élèves de l'école. Malgré cela, Petra ne se sentait pas à la hauteur et craignait de commettre des erreurs. Cependant, elle ressentait une dissonance entre ses performances et sa perception d'elle-même. Elle ne se rendait pas compte de ses qualités et avait le sentiment d'être imparfaite et incompétente.

Bien que d'autres enfants fussent dans des logiques opposées - de surévaluation de leurs capacités et cela malgré leurs lacunes - c'est Jacob et Petra qui retinrent mon attention. Leurs souffrances semblaient refléter les pressions contemporaines de la réussite, auxquelles certains semblent succomber.

Le cours sur le bonheur - nouvelles pratiques – nouveaux discours / nouveaux savoirs

En cherchant des solutions aux souffrances de ces élèves, j'ai pu prendre connaissance d'une nouvelle pratique éducative qui a suscité mon étonnement. Il s'agissait d'une nouvelle matière scolaire, intitulée « bonheur » et enseignée dans certaines écoles en Allemagne, Suisse, Autriche et Italie. Son fondateur, Ernst Fritz-Schubert, à la fin de sa carrière en tant que directeur d'établissement scolaire, a introduit dans son école à Heidelberg, en 2007, le « Bonheur » comme nouvelle matière scolaire¹, s'appuyant sur les recommandations de l'OMS, de l'OCDE et de la psychologie positive. Pour promouvoir cette nouvelle pratique, il a fondé l'Institut Fritz-Schubert à Heidelberg qui se base sur les recherches en psychologie et en pédagogie, dans le but d'encourager le *développement personnel*, les *compétences pour la vie et la joie de vivre*.

Poussée par la curiosité, j'ai assisté à une formation organisée par l'Institut Fritz-Schubert. Dans cette conférence il était question d'*éducation positive* qui se base sur la psychologie positive. C'est de cette façon que, progressivement, je pris connaissance d'un système de représentations et de valeurs qui se reflétait dans cette nouvelle pratique éducative, ce qui me semblait être révélateur d'un changement de représentations.

Cette nouvelle pratique de l'enseignement du bonheur que Fritz-Schubert promeut, s'inscrit dans le courant de la psychologie positive dont il tire les enseignements et fonde l'autorité de cette matière scolaire inédite. À l'instar de la psychologie positive qui se distingue de la psychologie tout court par le fait de s'intéresser non pas à la pathologie mais à la santé mentale et la manière d'optimiser celle-ci, le cours sur le bonheur cherche à changer l'habitude ancrée dans les manières de penser de l'élève et du travailleur, qui focalise l'attention sur les erreurs, les insuffisances, les imperfections. Le cours sur le bonheur se caractérise par le fait qu'il propose un nouveau regard sur soi et sur l'autre, un regard qui consiste à faire émerger les capacités et les aspirations individuelles ainsi qu'à améliorer les

¹ <https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck>

relations sociales. Ce qui me sembla étonnant, c'est la justification de cette nouvelle pratique éducative par la science et la manière dont de nouvelles significations culturelles prennent racine et puisent dans un discours scientifique pour établir une légitimité.

La psychologie positive

Je me suis donc intéressée à la psychologie positive. Sur le site de Positive Psychology Center de l'université de Pennsylvanie on peut lire la définition suivante de son approche : «*Positive psychology is the scientific study of the strengths that enable individuals and communities to thrive. The field is founded on the belief that people want to lead meaningful and fulfilling lives, to cultivate what is best within themselves, and to enhance their experiences of love, work, and play* »². Le site explique que le but de cette sous-discipline est de comprendre le bonheur de manière scientifique, ainsi que de promouvoir et de disséminer les visions du monde de la psychologie positive.

La découverte de la psychologie positive et de son fondateur Martin Seligman, à travers les justifications d'un cours sur le bonheur par Ernst Fritz-Schubert, suscita en moi un vif intérêt et un étonnement de l'intérêt d'un public non scientifique et de la popularité que cette discipline exerçait dans différentes sphères de la vie sociale. En effet, celle-ci avait une influence non seulement dans l'éducation, mais aussi dans le sport ainsi que dans la gestion des relations sociales. La psychologie positive semblait proposer une interprétation du monde ou plutôt une éthique de la vie bonne basée sur la science. Il me semblait voir dans sa popularité le reflet de la société en besoin de nouveaux repères. Cela m'amena à me demander si la vision du monde que la psychologie positive proposait sur les manières de conduire une bonne vie et leur appropriation de celles-ci par les masses, relevait du scientisme, mais aussi d'une certaine façon, d'un remplacement de la religion par la psychologie.

La prolifération des manuels de la vie bonne : Christophe André

Dans ce sens, un autre trait particulier de notre époque qui suscita mon étonnement et participa à façonner mes croyances sur les manières de se sentir et les contraintes de l'époque c'est le foisonnement et la popularité des livres de conseils sur la connaissance de soi, l'amélioration de la qualité de vie, le développement de ses capacités, mais aussi l'émergence de nouvelles professions comme celle de *coach*. Ces deux aspects de l'époque contemporaine

² Positive psychology center at the University of Pennsylvania <https://ppc.sas.upenn.edu/>

me parurent potentiellement révélateurs des transformations sociales et culturelles, comme l'expression d'une quête d'orientation et de nouvelles modalités d'être au monde, de nouveaux repères.

La popularité des auteurs comme le psychiatre français, Christophe André en France, ayant publié, à partir du milieu des années 1990, de nombreux livres sur la méditation, la gestion du stress, les émotions, les relations sociales, l'estime de soi, m'a semblé représentative de ces changements. Son discours sur les souffrances psychologiques et sociales, bien que différent de celui de Fritz-Schubert, me parut intéressant dans la mesure où il met l'accent sur un état d'être typique de notre époque.

Je rapporte ici l'extrait d'une interview³ sur une émission télévisée où il avait été invité à parler de l'estime de soi. Son point de vue me parut intéressant dans le sens où il situe les problèmes de l'estime de soi par rapport au contexte contemporain.

« On est dans une société qui met des pressions terribles sur la performance, sur l'apparence, sur la possession des biens matériels au travers des publicités, au travers de tout ce qui nous imprègne et ça, ça fragilise les estimes de nous-mêmes, ça nous fait croire qu'on est quelqu'un de bien que si on a tel ou tel statut social, ça nous fait croire qu'on est quelqu'un de bien si on a les dents blanches et droites, si on porte tel ou tel vêtement, que si on est performant, si on a métier brillant, si on attire... C'est des mensonges, c'est de la folie comparative. Prenons l'exemple de l'apparence physique. Autrefois il y avait moins de miroir et moins d'images qu'aujourd'hui. Elles n'arrivent dans les maisons qu'au 19ème siècle, avant il n'y avait pas de photo, pas de miroir. Bon je m'apercevais vaguement dans le reflet de la mare ou sur de vieux miroirs, déjà j'avais moins la pression sur mon image. D'autre part, avec qui je me comparais? Je me comparais avec les gens qu'il y avait autour de moi, c'est-à-dire mes frères, mes sœurs, mes parents, mes cousins, mes voisins et avec un peu de chance j'étais au niveau de la moyenne. Aujourd'hui je peux voir ma tête partout, à cause des miroirs, des photos, des vidéos et surtout je vais me comparer avec qui?... Avec les pin-up qu'il y a derrière les autobus, sur les abris de bus, sur les premières pages des magazines. Pour faire cette émission on nous a maquillés, pour qu'on paraisse plus beau (sourire) c'est pas sympa pour les gens qui nous regardent, on a l'air content, on a tous de bonnes mines. Tout ça, toutes ces comparaisons qui nous sont offertes par les médias, font qu'on est plus

³ "Comment trouver l'estime de soi" https://www.youtube.com/watch?v=QUnFjSJAB_g

insatisfait de nous. Il y a des études en psychologie sur les bénéfices de la foi, pour les personnes qui sont croyantes, quel que soient les systèmes de croyances, une dose de croyance médiane, parce qu'on s'est aperçu que c'est bon pour le psychisme, pour la santé, d'avoir une foi. Une foi intermédiaire, c'est-à-dire les personnes qui ont une foi trop raide, trop rigide, dans laquelle ils s'enclavent comme ça, ils se rigidifient, c'est pas si bon que ça et ceux qui n'ont aucune foi c'est très compliqué, très angoissant, très insécurisant, très problématique pour de tas d'autres aspects. Bien sûr qu'on s'intéresse à ça et en matière d'estime de soi, pour les croyants et la question de se dire : "quel a été le dessein de mon créateur, pourquoi il m'a créé si inquiet, si insatisfait, si imparfait ? ». Et vous savez, ça c'est une très vieille histoire. En conclusion de mon livre qui s'appelle "Imparfaits, libres et heureux" celui sur les pratiques d'estime de soi, je cite un passage de Marc Aurèle, cet empereur romain qui était aussi philosophe et qui écrivait le soir son journal dans sa tente, qui conduisait des guerres contre des barbares au nord, Marc Aurèle s'interroge sur son âme et dit : "Mon âme, mais quand seras-tu enfin tranquille, quand seras-tu enfin satisfaite, quand cesseras-tu de toujours de vouloir tout ce que tu n'as pas ?" etc. etc. Donc cette notion d'acceptation de soi et de prière qu'on tourne vers notre créateur pour tenter de mieux s'accepter, elle est éternelle".

Le discours de ce psychiatre ainsi que sa popularité me semblaient intéressants dans la mesure où ils révélaient le lien entre souffrance sociale et contexte d'époque. L'intérêt que ses réflexions et son discours suscitait me semblait d'autant plus significatif, que cela pouvait laisser penser que par ses ouvrages sur le bonheur, la sagesse, l'estime de soi, Christophe André venait apporter une dimension spirituelle et thérapeutique face au malaise social qu'il décrit dans cet extrait. Il met l'accent sur le manque d'une pratique religieuse qui aurait pour fonction de canaliser la souffrance psychique et sociale de l'individu contemporain. Cet intérêt du public pour la psychologie me sembla intéressant à explorer. Il paraissait suggérer que la psychologie vient apporter une vision du monde pour combler un vide symbolique.

C'est dans cet ensemble de situations perçues autour de moi qu'a émergé ma question de recherche. Autrement dit, ces nouveaux discours sur le mal-être d'un côté et de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques sur le bonheur de l'autre côté, me semblaient intéressantes à explorer pour comprendre ce que ces questions pouvaient nous dire de l'époque contemporaine d'un point de vue anthropologique.

En me basant sur ma propre expérience d'enseignante, j'en vins à percevoir une corrélation entre la souffrance sociale engendrée par les pressions de la vie contemporaine et l'émergence d'un intérêt pour la gestion des émotions dans les discours et les pratiques. C'est la dimension inédite de ce phénomène qui avait retenu mon attention et m'avait portée à m'y intéresser de plus près afin de comprendre les enjeux contemporains.

L'anthropologue Arsim Canolli s'interroge sur la source de la motivation de l'anthropologue dans la conduite de ses recherches. Pour répondre à la question : « *Qu'est-ce qui motive l'anthropologue ?* » il distingue le fait, pour celui-ci, de puiser sa motivation de la théorie ou de l'expérience. Pour Canolli, la motivation théorique est construite à partir d'une analyse critique de la littérature existante d'un côté et de l'autre côté la motivation empirique découle de l'expérience vécue : « *La vie nous invite à l'examiner, à l'analyser et à la comparer telle qu'elle se manifeste.* » (Canolli 2016 : 24). A travers ces pages introductives, j'ai cherché à mettre en évidence comment la question de recherche - bien qu'elle ait émergé clairement de manière rétrospective de mon expérience de terrain - a pris racine dans mon expérience de vie et dans une lecture subjective de l'époque contemporaine. Le point de départ n'a pas été donc puisé dans des réflexions théoriques, ou une problématique classique en anthropologie, mais a été construit à partir de la perception d'un problème concret sur les débats autour de la gestion des émotions en lien avec les conditions de l'époque.

La perception des changements dans les rapports aux émotions, que ces discours et pratiques semblaient révéler, m'a amenée – par ce biais - à interroger l'époque dans laquelle nous vivons. Ce sont des pratiques inédites d'éducation aux émotions et relations sociales, construites en réponse aux changements de notre époque - au sein d'une école primaire, publique et expérimentale, la Scuola-Città Pestalozzi, en Italie, qui ont constitué la base de mon travail de recherche. J'ai choisi ce terrain d'enquête pour questionner ce phénomène dans sa complexité afin de comprendre son articulation avec l'époque contemporaine. Il s'agit donc de chercher à comprendre ce phénomène en rendant visible et intelligible ce qui ne se donne pas à voir d'emblée.

Une anthropologie du contemporain

Cette thèse s'inscrit dans une anthropologie qui est sensible aux enjeux contemporains, aux "*formes inédites de contemporanéité*", une anthropologie qui fait face au monde dans lequel elle est intégrée, une anthropologie de l'époque contemporaine où les individus forment de

nouveaux mondes sociaux et culturels (Augé 1994 : 61). Le tournant contemporain de l'anthropologie pour Michel Agier renvoie aux changements de modèles sociaux et culturels marqué par différentes crises, celle de la "sortie de la Seconde Guerre mondiale (années 1940-1950), les grandes décolonisations (années 1960 et 1970) et la fin de la guerre froide (années 1980 et 1990)." *Ce contexte a constitué l'arrière-plan de changements sociaux et culturels différents telles que les représentations de l'individu, la configuration du monde par la globalisation, ainsi que la question des formes de conflits liées aux frontières*". (Agier 2013). Ce sont les deux premiers changements, entre autres, qui m'intéressent dans cette étude. Le paradigme de l'anthropologie contemporaine est sensible à l'immersion des sociétés dans l'histoire et à la transformation de celles-ci, contrairement à une anthropologie qui étudierait les sociétés comme étant "*immergées dans un présent éternel*" (Matera 2017 a:7). Bien entendu, le contemporain qui m'intéresse ici, n'est pas celui auquel se réfèrent les historiens, mais il est délimité par des données empiriques qui se réfèrent aux changements sociaux et culturels, initiées autour des années 1980-1990.

1. L'ethnographie

Puisque mes questionnements ont commencé à émerger durant mon expérience dans l'enseignement primaire et secondaire, c'est dans une école que j'ai été amenée à interroger ce phénomène contemporain.

La Scuola-Città Pestalozzi, où j'ai conduit mon enquête ethnographique, se situe à Florence en Italie, dans le quartier historique de Santa Croce. Il s'agit d'une école publique et expérimentale, recevant 160 élèves, de 6 à 14 ans, assurant 8 années d'enseignement, allant de l'école élémentaire au collège. Il y a une classe par année, avec deux enseignants par classe et un enseignant de soutien pour chaque élève en situation de handicap. Cette école est accessible prioritairement aux enfants du quartier. Les catégories socioprofessionnelles des parents sont très hétérogènes. La plupart d'entre eux choisissent cette école pour sa philosophie éducative qui accorde une importance à la participation à la vie de la communauté, mais aussi parce qu'elle prend en considération l'enfant dans sa singularité. D'autres la choisissent pour la facilité d'accès, sans connaître nécessairement la particularité de son statut et sa philosophie éducative. Les enseignants qui y travaillent rejoignent cette école pour des motifs variés : la conception holistique du sujet dans l'éducation, l'éducation à la démocratie, la petite dimension de la communauté, la dimension expérimentale, la

possibilité d'exercer sa créativité mais aussi de faire l'expérience dans une école réputée pour son histoire et le caractère inhabituel d'école expérimentale.

Les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi travaillent sur différents projets liés à l'expérimentation pédagogique et mon intérêt pour l'éducation aux émotions risque de donner une vision réductrice de cette école. Cependant cette étude de cas, n'est pas une monographie sur la Scuola-Città Pestalozzi, mais je cherche à comprendre ce que ces pratiques éducatives inédites révèlent du contexte contemporain.

C'est le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» au sein de la Scuola-Città Pestalozzi qui a retenu mon attention. Ce curriculum peut être considéré comme une forme d'innovation sociale en éducation, en tant que réponse inédite à un certain nombre de problèmes sociaux. Il reflète des formes d'expression du changement social et culturel. Dans le domaine de l'éducation un curriculum scolaire structure une discipline scolaire en matière de procédures d'évaluation et renferme un ensemble de savoirs à transmettre. Outre ces prescriptions normatives explicites, un curriculum reflète également des représentations sociales, des valeurs culturelles implicites liées à l'ensemble des pratiques éducatives qui en découlent.

Le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» au sein de la Scuola-Città Pestalozzi est une pratique éducative inédite qui a été officialisée au début des années 2000 après avoir été un projet expérimental depuis la fin des années 1990. Il s'agit d'un programme éducatif qui consiste en l'apprentissage de la reconnaissance des émotions et de la gestion de celles-ci ainsi que la gestion des relations sociales. Celui-ci a été créé par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi. Selon ces derniers ce curriculum a émergé en réponse, d'un côté à l'accroissement des différences individuelles et de la difficulté de gérer celles-ci, de l'autre, de l'isolement des élèves et de la difficulté de faire face au stress. La particularité de ce curriculum consiste à enseigner - sous la forme d'une matière scolaire - la reconnaissance et la gestion des émotions et ainsi que de développer des aptitudes sociales.

Ce curriculum comprend l'école élémentaire et le collège. Mon ethnographie s'est limitée à l'école primaire. Les thématiques traitées au collège étaient plus proches des préoccupations de la vie d'un adolescent. Les capacités et les attitudes enseignées dans le cursus de l'enseignement élémentaire étaient à la fois considérées comme importantes et nécessaires pour la vie présente de l'enfant ainsi que sa vie future et donc moins connotées par l'âge.

Elles reflétaient les représentations des enseignants sur les aptitudes nécessaires pour vivre dans notre époque.

Les contenus éducatifs qui découlent de ce curriculum renvoient à la construction du groupe et au sentiment d'appartenance, à la reconnaissance des émotions, aux règles du vivre ensemble, aux droits et aux responsabilités, à la capacité à exprimer ses émotions, à identifier ses propres besoins et ceux du groupe, à résoudre les conflits. Il s'agit des cours d'une heure par semaine pour chaque année scolaire : de la première à la quatrième année de l'école élémentaire.

Il a été construit par les enseignants à partir du constat des problèmes sociaux et psychologiques dans le monde actuel. Selon ces constats, les conditions de l'existence contemporaine mettent à mal l'idéal du bien-vivre ensemble, tel qu'il est conçu par cette communauté éducative. Pour construire ces pratiques éducatives inédites en réponse au contexte d'époque, les enseignants ont puisé dans des discours à l'échelle nationale et globale, promouvant l'éducation aux émotions et des relations pour répondre aux défis de notre temps. Il s'agit notamment des discours qui ont été construits à partir des connaissances récentes en psychologie sur les émotions et qui circulent à l'échelle globale.

L'intérêt ethnographique pour ce curriculum est que celui-ci cristallise des pratiques, des savoirs et des débats contemporains sur les émotions et la nécessité de les enseigner. Il permet donc d'interroger ce contexte local et la manière dont il est relié à un contexte d'époque plus large afin de rendre intelligibles les circonstances qui déterminent son existence. Il donne à voir comment s'imbriquent à la fois la dimension historique de la communauté éducative, les préoccupations des enseignants, leurs aspirations et l'idéal de vie collective, les références globales mobilisées et la manière dont celles-ci sont appropriées et réinterprétées à l'échelle locale pour répondre aux problèmes de l'époque.

Par ailleurs, la Scuola-Città Pestalozzi étant une école expérimentale - dans le sens où elle cherche à s'adapter aux changements, procède à l'essai d'idées pédagogiques nouvelles, mais aussi à la réforme sociale - donne à voir des tendances de notre temps. Elle est une école publique et bénéficie d'un contrat spécifique pour l'expérimentation qui est renouvelé tous les trois ans par le Ministère de l'Education.

Si le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» est inédit dans cette école, il s'inscrit dans la continuité de cette communauté éducative qui a toujours accordé une

importance à l'expérience, aux ressentis, à la formation de la subjectivité des élèves, à la coopération et l'implication dans la vie collective.

La Scuola Città Pestalozzi a été fondée, dans le quartier populaire de Santa Croce de Florence, en 1945 dans un contexte d'après-guerre et après la chute du régime fasciste, en tant que réponse antifasciste pour construire la démocratie.

Dans les premières pages du livre *La Scuola-Città Pestalozzi*, écrit par les deux fondateurs Ernesto et Anna Maria Codignola, en 1951 ceux-ci énoncent au sujet de la fondation de l'école: « *Son apparition entre les ruines de Florence encore en fumée a symbolisé la ferme volonté du peuple italien de resurgir à une nouvelle vie et de reprendre la mission de civilisation qui avait caractérisé les périodes les plus lumineuses de son histoire* ». (Codignola & Codignola 1951:3).

La conception de l'enseignement par ces fondateurs reflète une sensibilité par rapport aux conditions d'existence propres à un moment de l'histoire. La signification de l'éducation a pris sens dans le contexte d'époque, dans une volonté de reconstruction de la société après les destructions de la guerre. Pour les fondateurs, l'enseignement traditionnel n'était pas considéré comme étant en phase avec les exigences de l'époque. Leur logique s'est construite en opposition à l'enseignement traditionnel, perçu comme indifférent face au sens de l'autonomie, insensible aux mutations historiques et à une conception religieuse du savoir, comme si ce dernier venait d'une instance supérieure et n'était pas acquis par l'expérience vécue tels que les fondateurs le préconisent. Il s'opposaient également à une école qui met avant tout l'accent sur l'acquisition des savoirs prêts à être mobilisables dans le monde du travail à la place de former les élèves à la maîtrise de soi, à la faculté de s'engager et de vivre en société et à la capacité à résoudre des problèmes que les imprévus de l'existence génèrent. Selon eux, dans un contexte où les adolescents, parfois les enfants, se trouvaient seuls à devoir faire face à l'existence, sans le soutien de la famille ni de la communauté, dans un contexte où ces liens s'affaiblissaient, il devenait important, non pas de transmettre un enseignement encyclopédique mais d'enseigner aux enfants à résoudre les problèmes concrets de la vie et à se maîtriser eux-mêmes, pour faire face aux défis existentiels.

Il s'agissait d'incarner l'idéal démocratique par l'expérience à la fois à travers une réflexion continue sur les conditions de la vie en communauté, mais aussi par la participation active des élèves dans sa gestion. La Scuola-Città Pestalozzi, était organisée comme une ville, avec un

tribunal, un maire, des adjoints au maire, élus par les élèves. À travers cette organisation, il s'agissait de transmettre le fonctionnement de l'institution démocratique et former la personne. Il s'agissait non seulement de reconstituer la société démocratique à travers cette forme de l'organisation de l'école, mais aussi de construire une sensibilité partagée, dans un contexte d'après-guerre, où la confiance en l'autre était mise à l'épreuve. Pour éviter la guerre et maintenir la paix, les fondateurs pensaient qu'il fallait dompter l'animal en l'être humain et construire un répertoire commun de normes et de valeurs.

Cette école expérimentale ne se revendique pas d'une méthode particulière, mais met l'accent sur le renouvellement du projet éducatif, en fonction des circonstances de l'époque, telles qu'elles sont interprétées par les enseignants. En tant qu'enseignants d'une école expérimentale, ceux-ci bénéficient d'une marge de manœuvre dans la construction des curriculums et dans l'organisation de l'école.

Bien que l'éducation aux émotions soit inédite, il existe une continuité entre le moment de la fondation de l'école, en 1945 et le moment de la conduite de l'enquête ethnographique.

La prise en compte des continuités et changements, entre deux périodes de l'histoire de l'école, celle de l'après-guerre et celle entre 2018 et 2020, période de la réalisation de l'enquête, fait émerger les caractéristiques du monde actuel, telles qu'elles apparaissent dans ce contexte. En effet, l'expérience vécue ainsi que le façonnement de l'expérience sensible étaient présents dans l'organisation du projet éducatif dès la fondation de l'école. Durant l'après-guerre, il s'agissait de façonner un rapport à soi, notamment à travers la maîtrise de soi, et un rapport à l'autre, par l'engagement, la responsabilité et l'observation de certaines valeurs comme la charité. Aujourd'hui, il s'agit d'apprendre à reconnaître, exprimer et gérer les émotions et être capable de créer du lien, de gérer les conflits et de s'engager dans la construction du sentiment d'appartenance. Dans la période de l'après-guerre marqué par la pauvreté, la charité était une notion importante tandis qu'aujourd'hui cette notion, connotée à la religion, a été remplacée par l'empathie, notion promue par les savoirs en psychologie, considérée importante par les enseignants dans un contexte où le lien social s'affaiblit et nécessite d'être cultivé. Alors que le fondateur, Ernesto Codignola, ne considérait pas le savoir psychologique comme pertinent dans l'éducation, le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle », a été construit à l'initiative d'une enseignante portant une double casquette d'enseignante et de psychologue, laquelle s'est fondée sur des savoirs récents en psychologie de la gestion des émotions et des conflits.

Vu que ce curriculum a été construit dans la durée, il n'a pas été possible d'observer le processus de fabrication de celui-ci. Je n'ai donc ni participé à son élaboration, ni dispensé de cours. J'ai interviewé les enseignants pour connaître leurs logiques autour de la nécessité d'une éducation aux émotions et des relations par rapport à notre époque. Je me suis intéressée aux références utilisées par ceux-ci dans la construction de ces pratiques éducatives. Pour cela j'ai prêté attention à la manière dont des discours globaux promouvant une éducation aux émotions justifient celles-ci par rapport aux dynamiques du monde contemporain. En complément j'ai examiné la manière dont les enseignants se sont appropriés ces discours. J'ai observé dans les quatre classes de l'école primaire les pratiques éducatives issues de ce curriculum.

Je cherche à appréhender l'école non pas en tant qu'institution éducative dans une approche fonctionnaliste, mais à mettre l'accent sur ce phénomène contemporain de l'éducation aux émotions qui devient lisible à travers la Scuola-Città Pestalozzi et les circonstances et références du monde actuel dans lesquelles elle s'inscrit. J'aborde l'école en tant qu'espace social et culturel qui donne à voir les stratégies mises en place par les enseignants pour repenser la formation de la personne et le sentiment d'appartenance face aux changements sociaux. Selon Bradley Levinson, spécialiste de l'anthropologie de l'éducation, "*presque toute forme d'éducation, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, construit des identités et oriente la conduite morale pour la vie de groupe*" (Levinson 2011 : 280). C'est cette intentionnalité éducative, conduite par les enseignants, que je cherche à interroger pour comprendre le sens que prennent ces pratiques éducatives inédites dans le contexte de l'époque contemporaine.

J'aborde également le curriculum selon l'approche de John Dewey de l'éducation, pour lequel ce sont les exigences de l'époque, telles qu'elles sont perçues par les acteurs de l'éducation, qui poussent ces derniers à se renouveler et s'ajuster aux besoins ressentis à un moment donné par le groupe en question.

En ce qui concerne l'innovation pédagogique produite par les enseignants, je me base sur une autre approche de John Dewey qui est l'enquête. "*L'enquête, chez John Dewey, est une procédure au terme de laquelle une « communauté d'enquêteurs » parvient à résoudre une « situation problématique » à laquelle elle se trouve soudain confrontée. Elle est donc un travail collectif, qui se réalise en trois étapes : reconnaître la situation problématique ; définir le problème qu'elle pose ; découvrir la solution la plus satisfaisante du point de vue de ses conséquences prévisibles.*" (Ogien 2015 : 39).

Puisque ce sont les enseignants qui ont construit le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle», mon enquête a mis l'accent à la fois sur leurs interrogations, leurs manières d'y répondre et les finalités poursuivies par ces pédagogies. Bien que le curriculum ait été constitué de manière collective, c'est Cristina, enseignante et psychologue de formation, et initiatrice de ces pratiques éducatives, qui a été mon interlocutrice privilégiée. Durant mon enquête, en 2018-2019, celle-ci effectuait la dernière année de sa carrière d'enseignante avant de partir à la retraite. En 2020, elle réussit à publier son ouvrage *Insieme s'impara a stare insieme – Percorso di educazione affettiva e relazionale per la scuola primaria* (Lorimer 2020) (ma traduction du titre : *Ensemble - on apprend à être ensemble - Parcours d'éducation affective et relationnelle pour l'école primaire*) recueillant les pratiques éducatives de cette nouvelle matière qu'elle a mise en place. Elle laissait ainsi un legs aux enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi et à d'autres enseignants, les pratiques d'une matière scolaire qui lui tenait à cœur, pour cultiver l'*être bien ensemble*.

Je me suis basée sur une perspective émique pour comprendre comment l'éducation aux émotions se situait dans son contexte. Je me suis attachée à avoir une lecture contextuelle de ce phénomène, en le mettant en dialogue constamment avec les tendances de notre époque, auxquelles cette communauté éducative faisait écho.

Dans les pages qui suivent, je vais rendre compte des débats actuels -mais aussi moins actuels - sur les émotions en sciences sociales, en prenant en considération les deux catégories conceptuelles qui intéressent ce travail de thèse, c'est-à-dire les émotions et l'époque. Cela permettra de montrer comment je situe mon ethnographie par rapport à ces débats. Ainsi, je pourrai indiquer les contributions que cette ethnographie apporte à ces débats et les limites de celle-ci.

2. Débats contemporains en anthropologie des émotions

L'anthropologie des émotions

L'anthropologie des émotions comme sous discipline de recherche a commencé à voir le jour dans les années 1970- 1980. L'intérêt scientifique de cette anthropologie, en opposition aux approches physiologiques et universalistes des émotions, consistait à comprendre le rôle de celles-ci selon les cultures, à travers les manières dont elles sont comprises, exprimées et

évaluées dans leur dimension sociale, politique, culturelle et dans le rapport au pouvoir (Surrallés 2002:175). Pour Hildred Geertz (1959), le rapport aux émotions s'exprime à travers les personnes, selon la culture de l'appartenance. Catherine Lutz (1988) qui a étudié les émotions parmi les Ifaluk⁴ de Micronésie, a procédé à une traduction des significations liées aux émotions dans sa culture américaine, promouvant ainsi une démarche de recherche sur les émotions délimitant d'un côté « eux » et de l'autre « nous ». Il ne s'agit pas simplement selon elle de traduire les émotions d'une culture à l'autre, en les isolant, mais en les plaçant dans la dimension socioculturelle du contexte. L'anthropologie des émotions a mis en évidence les conceptions relativistes des émotions selon les cultures. Par exemple, Michelle Rosaldo (1984) a montré que la conception des émotions chez les Ilongot⁵ ne divise pas d'un côté les émotions et de l'autre la raison car la dimension affective n'est pas séparée de la dimension intellectuelle. Cette anthropologie des émotions remet en question la conception universaliste qui considère les émotions comme étant naturelles et identiques dans toutes les cultures. A ses débuts l'anthropologie des émotions rend visible à la fois les différences culturelles des émotions, mais aussi les ressemblances sous-jacentes qui dépassent les différences (Plamper 2017:21:22).

Si cette anthropologie permet de comprendre les significations culturelles des émotions, elle n'est pas suffisante pour saisir les conditions de production d'un rapport aux émotions propre à notre époque - où les contours des cultures sont devenus flous (Matera 2017a) – où de nouveaux discours et connaissances sur les émotions circulent de manière disjointe et *déterritorialisé* (Appadurai 1990).

L'anthropologie des affects

Si l'anthropologie des émotions dans les années 1980 s'est évertuée à démontrer que les émotions étaient des constructions culturelles, sociales et temporelles, en lien avec l'organisation de la vie quotidienne (Lutz & Abu-Lughod 1990) l'anthropologie des affects aujourd'hui s'intéresse aux conditions de production de certains affects. Ce qui a été qualifié de tournant affectif en anthropologie (Plancke et Simoni 2018), émerge en réponse à une conception philosophique abstraite et désincarnée de cette intensité vitale, pour apporter une dimension située, incarnée et plurielle des réalités affectives et les situer dans une dimension historique, sociale et culturelle. Une des définitions de l'affect que ce courant sélectionne,

⁴ Les Ifaluk sont les habitants d'un atoll du sud-ouest de l'océan Pacifique.

⁵ Les Ilongot sont un peuple d'ex-chasseurs de têtes des Philippines.

c'est celui qui le définit en tant que « *intensité viscérale et vitale* », « *mouvement et énergie* » tandis que l'émotion est appréhendée en tant que signification attachée à une expérience qui renvoie à un cadre culturel de référence (Plancke et Simoni 2018:4,5). « *Alors que les émotions tendent à être comprises en rapport avec un sujet, l'affect est de l'ordre des forces vitales et viscérales qui traversent les corps et circulent entre eux* » (Plancke et Simoni 2018 : 5). Ce courant cherche à montrer que la dimension affective et émotionnelle n'est pas saisissable seulement à travers le langage et la subjectivité. Il ne s'agit donc pas de focaliser l'attention sur la dimension intérieure du sujet mais de mettre l'affect au centre de l'analyse et de saisir la multiplicité des facteurs en jeu. Là où l'anthropologie des émotions s'interrogeait sur les pratiques et les significations des émotions selon les sociétés, la théorie des affects émerge « *comme un effet du monde autant que comme un cadre pour le concevoir* » (D.White 2017 : 176). Ce courant de l'anthropologie révèle, à travers une focale sur les affects, des enjeux économiques, politiques, sociaux contemporains, en s'intéressant à la manière dont ils se manifestent dans les corps et dans son lien avec l'environnement (Plancke et Simoni 2018:5). Les ethnographies issues de ce courant sont spécifiques aux contextes et aux multiples combinaisons de facteurs qui fabriquent les affects et les manières d'être affectées.

L'affect par rapport à l'idéologie néolibérale

L'étude contextualisée des affects révèle la pluralité des intensités vitales qui traversent les temps et les lieux. Au centre de ce tournant affectif émerge le néolibéralisme comme une logique qui s'empare des affects et qui les instrumentalise, mais aussi comme résistance, comme possibilité d'échappatoire à ces logiques, en raison de la caractéristique fluctuante de l'affect. Cela est exemplifié par l'étude d'Andrea Muelebach mentionnée par Plancke et Simoni (2018:8) relative à la direction des affects en Italie dans un contexte néolibéral, générant de la précarité, constituant le terreau d'un taux de chômage élevé, où de nombreuses personnes s'engagent affectivement dans des activités bénévoles. Cet engagement n'est pas considéré par l'auteur comme étant seulement une sujétion des affects par le néolibéralisme, mais comme étant une combinaison complexe entre expériences affectives et conséquences des logiques de l'économie de marché, où se manifestent : gratification personnelle et émergence de nouvelles formes de sociabilités produites par des conditions précaires d'existence.

Les affects en anthropologie, en sociologie et en histoire

L'anthropologie des affects, bien qu'elle contribue à la manière dont ces dimensions de la vie humaine peuvent être explorées et qu'elle s'intéresse à des enjeux contemporains, comme les conditions de vie sous le néolibéralisme, ne permet pas de répondre à la question que pose cette thèse, à savoir l'émergence d'un discours contemporain sur les émotions et en particulier l'éducation aux émotions comme nouvelle matière scolaire. Le tournant affectif en anthropologie consiste en une perspective théorique nouvelle – par rapport à l'anthropologie des émotions - dans l'étude de situations affectives telles qu'elles se manifestent dans différents contextes du temps présent. L'intérêt de l'anthropologie des affects est d'attirer l'attention sur la combinaison de différents facteurs dans la constitution de l'expérience affective. Ce courant théorique n'interroge cependant ni le rapport aux émotions dans la vie sociale du monde contemporain, ni les formes affectives d'une époque à une autre, ni les causes de l'intérêt croissant pour les affects et les émotions dans les sciences sociales. Si en anthropologie le tournant affectif met l'accent plutôt sur une approche théorique de l'étude des affects en étudiant les manières d'affecter et d'être affecté, la sociologie conçoit le tournant affectif comme l'émergence de nouveaux styles émotionnels, visibles dans différentes sphères de la vie sociale, mais aussi comme objet d'étude de plus en plus captivant pour les sciences sociales (González 2017, Greco & Stenner 2008, Brook & Lemmings 2014). De la même manière, l'histoire des émotions, dont les ouvrages sur les différentes émotions et les contextes d'émergence se multiplient depuis le début du XXIème siècle et attirent l'attention sur le caractère malléable des émotions, retraçant le changement des styles émotionnels à travers les époques et les cultures. Jean-Jacques Courtine, dans l'introduction du troisième volume de *l'Histoire des émotions*, fait remarquer que la « *longue tradition qui soumettait depuis toujours les excès des passions au contrôle de la raison manifeste à l'évidence, au tournant du XXème siècle, des signes d'épuisement* » (Courtine 2017:15). Quels sont les changements sur les émotions - en termes de représentations, de normes et de valeurs - visibles dans notre époque ?

Popularisation de l'intérêt pour les émotions et changements de normes

Selon Illouz & Benger Alalouf au cours du XXème siècle, l'intérêt pour les émotions a dépassé celui de la théologie, de la philosophie, de la psychanalyse et de la science, pour se manifester auprès d'une diversité d'acteurs sociaux tels que « *les adeptes du mouvement New Age et de spiritualités diverses, jusqu'aux chefs d'entreprise, les gourous de la performance*

professionnelle, les professionnels du marketing » (2017 : 85). Si d'un côté les savoirs sur les émotions se sont vus appropriés par différents acteurs sociaux, de nouvelles normes d'expression des émotions émergent. « *On passe d'une norme de retenue des émotions à une norme d'expression* » (Bernard 2017:240). Depuis la moitié du XXème siècle avec l'introduction des connaissances psychologiques dans la vie privée se crée un rapport rationnel aux émotions (Illouz et Bengel Alalouf 2017 :106). Cela construit, selon les auteurs, un rapport à soi où la réflexivité, la gestion et la communication de ses émotions devient une norme.

Ce changement dans les rapports aux émotions a été qualifié par certains sociologues de tournant affectif ou émotionnel (Greco et Stenner 2008, González 2017).

La sociologue Monica Greco et le psychologue social Paul Stenner donnent à voir les différentes conceptions qui visent à distinguer les émotions des affects. Pour certains, ces deux concepts sont utilisés de manière interchangeable. D'autres considèrent les affects comme profonds et inconscients, tandis que les émotions comme identifiables, superficielles et individuelles. Les affects sont considérés comme des intensités qu'on ne peut pas qualifier, nommer, contrairement aux émotions qui peuvent être consciemment étiquetées. Pour Greco et Stenner, il ne s'agit pas de donner une définition tranchée de ces deux termes, mais de mettre l'accent sur le tournant et la manière dont « *nous abordons la réalité plus généralement* » (ibid.p 11).

Le tournant émotionnel/affectif

L'expression d'un nouveau rapport au monde

Pour Greco & Stenner (2008), ainsi que pour González (2017) le tournant affectif renvoie aussi bien à un nouvel intérêt pour les émotions dans la production des connaissances en sciences sociales, qu'à un changement de rapport aux émotions dans la société contemporaine. Pour González il s'agit d'un changement de régime émotionnel dans les sociétés occidentales qui renvoie à des « *transformations significatives dans les règles qui régulent l'expression des émotions dans le domaine privé et public, visibles dans de nombreux phénomènes sociaux et culturels : il suffit de penser aux pratiques contemporaines de consommation, au développement d'un style émotionnel dans les organisations, dans l'expansion des réseaux sociaux, dans la prolifération des récits de soi* » (González 2017 : 29). Ces éléments révèlent selon l'auteur un changement culturel de régime émotionnel.

Changement de significations liées aux émotions

Greco & Stenner ont rassemblé - dans un ouvrage consacré aux émotions - de manière systématique de nombreuses contributions en sciences sociales autour de la question du tournant affectif. Selon eux, un intérêt pour les émotions en sciences sociales a commencé à apparaître dans les années 1980. Jusque-là, cet objet d'étude était investi principalement par la psychologie et la biologie (et auparavant par la théologie et la philosophie). Lorsque les émotions étaient abordées par les premiers experts en sciences sociales, elles étaient associées au primitivisme, au caractère féminin et au corps. Elles étaient considérées comme irrationnelles et contagieuses. Le passage de la tradition vers la modernité était décrit comme un éloignement des émotions vers des formes de rationalité. La civilisation selon Norbert Elias a impliqué la discipline des états affectifs. Le développement de la société était associé à la valorisation des attitudes affectivement modérées. Ce rapport à l'affectif s'est manifesté également dans la science, où le détachement associé à la raison et à l'objectivité était valorisé par rapport à la dimension affective. Selon Greco et Stenner les sciences sociales aujourd'hui sont en train de transformer les manières de produire de la connaissance, puisque la subjectivité et les émotions ne sont pas considérées comme inférieures face à la raison et à l'objectivité.

L'intérêt contemporain pour les émotions ne vient pas seulement des raisons internes propres aux sciences sociales, mais également du fait d'un changement de rapport à la vie affective dans différentes sphères de la vie sociale. Le tournant affectif en sciences sociales rend visible les transformations de la vie sociale dans un sens plus large selon eux. Ils soulignent que « *les émotions sont devenues visibles et de plus en plus importantes dans les formes d'interaction et de communications qui sont typiques de la modernité tardive ou de la post-modernité* » ce qui a conduit de nombreux chercheurs à parler de « *société affective* » (Greco et Stenner 2008:2). Pour Lemmings et Brooks (2014 : 3), le tournant affectif est marqué par la prise de conscience du rôle important que jouent les émotions dans l'expérience humaine.

Changement émotionnel qui imprègne toutes les sphères de la vie sociale

Ce tournant affectif, en tant que reflet d'un changement de la société contemporaine, selon Greco et Stenner, se manifeste à travers des recherches dans différentes sphères de la vie sociale telles que la justice, les médias, l'entreprise, le politique, l'éducation, la santé. En ce qui concerne le système de justice, les émotions sont devenues perceptibles dans les

approches de la justice restauratrice, qui mettent en contact les victimes et les agresseurs et prend en considération les émotions dans les processus de juridiction. Quant aux médias, il émerge une « *culture de l'intimité* » (Greco et Stenner 2008 : 3), qu'offre la télé-réalité par exemple, où l'expression subjective et autobiographique est mise en scène. Un autre exemple de la société affective, se manifeste dans le monde de l'entreprise, de deux manières distinctes. D'un côté avec l'expansion des publications universitaires sur la gestion des émotions dans le monde du travail, de l'autre « *la commercialisation des émotions* » (Greco et Stenner 2008 :4), qui renvoie aux préoccupations pour les expériences sensorielles de la consommation. Dans la sphère du politique, l'expression de la vie affective contemporaine se manifeste notamment par « *l'abandon de son ancienne expression sérieuse et sévère et devient une sorte de cadre où les gens attendent de voir et de faire l'expérience d'un engagement émotionnel. Des personnalités politiques importantes arborent maintenant des expressions attentionnées et des sourires, là où jadis il était obligatoire d'avoir l'air austère et discipliné* » (Greco et Stenner 2008:4). Dans le domaine de l'éducation, une attention accrue pour les émotions a été montrée par des études, où l'éducation tend à accorder une place importante à l'élève et à mettre l'accent sur le rôle de l'affect dans l'apprentissage. Le tournant affectif a été relevé également par des études sur le système sanitaire, où la préoccupation pour le bien-être et la qualité de vie du patient devient plus importante que la posture paternaliste du médecin.

Greco et Stenner soulignent que certains chercheurs ont évalué ce tournant affectif de manière positive, comme étant le signe d'une « *forme d'ordre social plus 'humain' et 'civilisé'*. *D'autres au contraire, ont évalué cela de manière négative, associant le tournant affectif à l'émergence d'une culture narcissique* ». (ibid. p 4). Cette thèse ne s'intéresse cependant pas à une évaluation positive ou négative de la question des émotions dans les discours et les pratiques, mais pose la question sur les conditions de son émergence.

D'où vient ce changement ?

Si le tournant affectif, tel qu'il a été développé par des sociologues, révèle que le monde contemporain connaît une rupture par rapport à la vie affective, la question qui se pose est de savoir quelles sont les causes qui peuvent mener aux changements dans les styles émotionnels et cela par rapport à l'époque contemporaine ?

Pour Julien Bernard le changement de rapport aux émotions peut venir aussi bien de « *l'interdiction d'exprimer des émotions ressenties ou de l'imposition de nouveaux codes de conduite, que de l'obsolescence de certains dispositifs de régulation sociale des émotions, mais aussi l'absence même de dispositifs permettant l'expression de certains sentiments qui peut expliquer le changement social* ». (Bernard 2017:258).

Mais ces changements émergent dans des conditions qui participent à façonner les valeurs, les représentations et les normes émotionnelles. Des sociologues et historiens ont avancé différentes causes pour expliquer le tournant affectif. Pour certains c'est la prolifération des savoirs scientifiques en psychologie et neurosciences qui est le moteur de ce tournant (Greco & Stenner 2008, Illouz & Cabanas 2018, McCarthy 1989, González 2017). D'autres mettent en avant le changement des normes, changement marqué par un passage d'une société organisée autour d'un ordre autoritaire vers un ordre impliquant la négociation, ce qui requiert de composer en permanence avec les émotions des uns et des autres (De Swann 1981). D'autres encore attirent l'attention sur les conditions d'existence, propres à une époque donnée, qui participent à façonner les sensibilités pour s'ajuster aux idéologies dominantes (Wilce et Fenigsen 2016). De nombreux sociologues et anthropologues associent l'émergence de l'intérêt pour les émotions à l'idéologie capitaliste (Matza 2012, Illouz & Bengler Alaluf 2017, Bernard 2017, Wilce et Fenigsen 2016).

Le rapport aux émotions construit à travers les connaissances psychologiques – « l'âge des émotions »

Dole McCarthy (1989) ne traite pas du tournant affectif, mais du monde contemporain comme « *âge de l'émotion* », qui est caractérisé par la dissémination des connaissances sur les émotions par des experts tels que les conseillers, les thérapeutes, les psychologues (McCarthy 1989 :63). Pour cet auteur, la signification sociale des émotions se conforme aux formes de connaissances propres à une époque donnée et aux manières d'interpréter le soi, l'autre, Dieu, le temps (ibid.p 59). Ces connaissances propres à une époque façonnent les expériences. Les significations sociales des émotions ont été modelées par les connaissances médicales et psychologiques des émotions, qui ont commencé à se développer à partir du XIX^{ème} siècle. Selon cet auteur, à la différence de l'époque victorienne, il existe dans notre époque une connaissance plus importante des émotions et une préoccupation majeure par rapport aux états psychologiques. Le rapport contemporain aux émotions est marqué par un rapport inédit à celles-ci, où elles doivent être gérées, travaillées, façonnées.

Les savoirs scientifiques contemporains et fabrication des savoirs culturels sur les émotions

Greco et Stenner soutiennent que le tournant affectif découle en partie des savoirs récents sur les émotions produites notamment par la psychologie et les neurosciences qui ont participé à façonner la vie affective. González soutient également que la culture émotionnelle dans la vie contemporaine serait liée à la prolifération des recherches scientifiques sur les émotions. Pour elle, la « *science moderne a joué un rôle décisif dans le façonnement des esprits et de la culture contemporaine* » « *les découvertes scientifiques depuis le XIX^{ème} siècle ont façonné les manières dont les hommes et les femmes contemporaines pensent d'eux-mêmes et modèlent leurs expériences* » (González 2017 : 29 -30). Cependant pour ces auteurs, la transformation des émotions dans l'époque contemporaine est due à une multitude de variables qui nécessite des recherches approfondies.

Selon Greco et Stenner, la recherche contemporaine en sciences sociales s'intéresse à la manière dont les neurosciences et la psychologie ont façonné l'expérience de la vie affective, visible notamment à travers l'usage des termes propres à la psychothérapie dans le langage des individus (Greco et Stenner 2008 : 14, de Swaan 1981). Ces auteurs soulignent que les savoirs scientifiques sur les émotions n'ont pas seulement façonné la manière dont les émotions sont gérées et exprimées, mais ils ont également participé à transformer la manière dont les relations sociales se conduisent. En ce qui concerne les individus, ce rapport aux émotions participe à construire un rapport réflexif à soi-même. Cela implique pour les individus d'agir « *au nom de leur « soi » au-delà des prérogatives et les limites des rôles, où le « soi » est caractérisé par un style informel, personnel et confessionnel : nous agissons en tant que soi en suivant un script de motivation (prétendument) unique et authentique, auquel nous seuls avons accès à travers l'introspection. La reconnaissance et /ou l'expression des émotions agit comme un signifiant et garant du soi comme acteur social* » (Greco et Stenner 2008 : 14). Selon ces auteurs, les sciences sociales peuvent contribuer à rendre compte de la manière dont les savoirs récents en psychologie des émotions façonnent les processus sociaux. Si Greco et Stenner, McCarthy, ainsi que González insistent sur le lien entre savoirs scientifiques et construction de rapport aux émotions et aux relations sociales, les savoirs scientifiques sur les émotions ne sont pas les seuls à avoir modifié le rapport à soi et à l'autre, d'autres affirment que les changements de normes à une échelle sociale plus larges affectent les relations interpersonnelles et le rapport à soi.

Changements dans les modèles relationnels et gestion des émotions

Le sociologue hollandais de Swaan met en avant le changement des normes qui s'opère dans les relations sociales depuis les années 1960 et qui est marqué par un caractère informel dans les relations sociales. Cela participe à façonner une expérience de soi qui requiert une moindre maîtrise de soi. Selon lui, les changements récents dans la société ont participé à modifier l'expérience de soi et des relations sociales, ce qui crée de nouvelles difficultés. « *De nombreuses relations intimes sont devenues moins prévisibles puisqu'elles ne dépendent plus aussi fortement qu'avant des ordres des règles sociales et de la conscience personnelle, mais sont façonnées dans un processus de négociation entre des parties relativement égales et autonomes* » (de Swaan 1981:373) Selon l'auteur cela requiert une régulation des émotions, qui implique l'expression de ses états psychologiques et une attitude de disponibilité, de la patience et de la créativité pour composer avec les états psychologiques de l'autre. « *Les relations entre les personnes sont de plus en plus gérées à travers la négociation plutôt qu'à travers l'autorité* » (de Swaan 1981:373). Cela implique plus de liberté individuelle – car les processus d'émancipation ont participé à réduire les traitements inégaux - mais ce mouvement entraîne la nécessité de négocier afin de s'ajuster à la liberté des autres pour répondre aux « *exigences de considération et de consentement mutuel* » (de Swaan 1981:373). Selon l'auteur, les difficultés personnelles ou relationnelles sont interprétées d'après un cadre de référence psychothérapeutique. Dans ce contexte d'émergence de nouveaux modèles relationnels et de la gestion des émotions, la psychologie prend de l'importance et accompagne la transition d'un modèle autoritaire vers un modèle relationnel impliquant la négociation.

Le façonnement des émotions en fonction des exigences d'une époque donnée

Si de Swaan insiste sur les interdépendances des relations en lien avec les changements, il n'approfondit pas sa réflexion sur les causes propres à une époque qui provoquent de tels changements. Les historiens Peter et Deborah Stearns (Stearns & Stearns 2008) abordent les émotions à partir des causalités propres à une période historique donnée et montrent le lien entre temporalité et causalité dans la construction du sens des émotions. Ils s'intéressent à des émotions particulières pour comprendre la manière dont elles s'inscrivent dans les conditions propres à une époque. Ainsi, ils s'intéressent à la colère. Après la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis, les conseils éducatifs donnés aux parents à propos de cette émotion, représentaient la colère comme non nécessaire dans certaines situations, comme en famille par exemple, mais nécessaires dans d'autres situations, comme par exemple dans l'exercice

d'un futur métier, en tant qu'agriculteur ou commerçant, car la colère était représentée comme une énergie vitale nécessaire pour affronter la compétition. Cependant, dans les années 1960, le discours change à propos du rapport à cette émotion, car il est recommandé de la réduire et de la maîtriser, dans toutes les situations. Ce nouveau rapport à la colère par rapport au monde du travail se réfère à des métiers de vendeurs et de gérants, dont l'exercice nécessitait des attitudes calmes et la capacité à contrôler ses émotions. Ici, le rapport aux émotions dans les pratiques d'éducation des enfants est construit par rapport aux exigences du monde du travail, propres à une époque donnée.

Selon les auteurs, les causalités qui affectent le rapport aux émotions peuvent être multifactorielles. Par exemple, un changement dans les styles émotionnels, peut être expliqué à la fois par une approche fonctionnaliste, telle que le fait de s'ajuster à de nouvelles contraintes propres à une période donnée, mais aussi elles peuvent être expliquées par une approche culturelle, qui se démarque par une nouvelle interprétation des émotions, comme par exemple le passage d'un cadre interprétatif religieux à un cadre interprétatif scientifique. Ces auteurs attirent l'attention sur l'aspect dynamique et malléable des émotions, en fonction des enjeux propres à une époque.

Particularité contemporaine des émotions : lien entre capitalisme et psychologie dans la formation des cadres interprétatifs des émotions

Selon certains sociologues et anthropologues, le façonnement des émotions contemporaines est influencé d'un côté par le capitalisme et de l'autre par la psychologie. Selon Illouz & Bengtson (2017:85), le rapport aux émotions est formé par des experts en psychologie. Cette particularité du monde contemporain se voit notamment dans le rapport raison/émotion, lesquelles étaient habituellement considérées comme opposées. La popularité du concept d'*intelligence émotionnelle* - qui consiste à identifier, comprendre, exprimer, gérer et mobiliser les émotions - traduit cette « *nouvelle rationalité émotionnelle individuelle* » (Illouz & Bengtson (2017:92). Cela est dû selon elles, à la rationalisation induite par l'économie capitaliste, mais aussi par le développement des savoirs psychologiques. Ce sont les psychologues qui ont élaboré les théories du management dans le but d'augmenter l'efficacité économique des entreprises. À l'instar de McCarthy et de Swaan mentionnés plus haut, Illouz et Bengtson soulignent l'importance croissante de la psychologie comme cadre interprétatif du soi et des relations sociales. Selon ces deux dernières, la psychologie vient occuper la place que la religion assurait dans la société. Les savoirs de la psychologie sur les

émotions et la poursuite d'objectifs économiques, participent à façonner la subjectivité. « *La rencontre entre d'un côté le vocabulaire des psychologues et les services proposés par ces derniers, et de l'autre le besoin du « capitalisme d'entreprise » de contrôler la subjectivité de ses travailleurs a donné naissance au capitalisme émotionnel, terme général permettant de décrire les divers processus par lesquels l'économie capitaliste et les émotions en sont venues à s'entrecroiser et à canaliser la subjectivité aussi bien dans les structures organisationnelles des entreprises que sur le marché de la consommation avant de la réinjecter dans le giron des relations personnelles* ». (Illouz & Bengier Alaluf 2017:87). Le lien entre émotion et capitalisme se décline à travers la mobilisation des émotions dans le but de promouvoir la productivité, la valorisation de l'idée du travailleur épanoui ; l'utilisation du vocabulaire de l'économie dans les relations sociales ; la mobilisation des émotions dans la consommation. Selon ces auteurs, la psychologie a produit des connaissances applicables dans d'autres sphères de la vie sociale (famille, éducation, armée, prison, marketing, relations personnelles) mais son succès a été plus important en économie. « *L'idée plus récente du « travail affectif » suggère que l'une des caractéristiques centrales du capitalisme tardif et de l'économie de services est utilisée pour produire et manipuler les affects, les états émotionnels personnels et les relations sociales* » (Illouz & Bengier Alaluf 2017:91). On voit ici comment les émotions sont instrumentalisées pour des finalités économiques, ce qui participe à façonner les subjectivités. Les émotions sont donc normalisées en fonction des exigences de l'idéologie capitaliste propre à notre époque.

La mobilisation des émotions pour des finalités propres à un groupe donné

C'est dans la lignée de ces recherches sur l'intérêt récent pour les émotions que ma thèse cherche à questionner le phénomène émergent de l'enseignement des émotions et de comprendre ce qu'il révèle de l'époque contemporaine. Selon l'anthropologue Catherine Lutz, connue pour son approche constructiviste sociale des émotions en anthropologie, les émotions peuvent être mobilisées pour atteindre des finalités d'un groupe humain à un moment donné de l'histoire (Lutz 1988 : 54). Aujourd'hui, nous trouvons d'autres exemples de la mobilisation des connaissances sur les émotions, issues de la psychologie à la fois dans le domaine de la technologie, avec l'intelligence artificielle où des logiciels sont construits pour reconnaître et interpréter l'expression faciale pour différentes finalités, mais aussi dans le domaine de la politique, avec le but de mobiliser des électeurs, en analysant les effets des campagnes électorales sur l'électorat (White 2017:176).

Le tournant affectif comme nouvelle manière d'aborder le réel

Si le tournant affectif révèle une particularité du monde contemporain qui est caractérisé par un changement quant à la manière d'aborder le réel (Greco et Stenner 2008:11) depuis les années 1990, j'interroge ce phénomène inédit de l'enseignement des émotions, en cherchant à comprendre ce que celui-ci nous dévoile de l'époque contemporaine. Le concept de l'époque me paraît pertinent pour saisir ce phénomène pour trois raisons.

Dans un premier temps, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi justifient la nécessité du curriculum de l'éducation affective comme une pratique inédite, pour répondre à des problèmes caractéristiques de l'époque présente.

Ensuite, ce questionnement face à l'époque contemporaine et à l'émergence de nouveaux savoirs et pratiques, fait écho à mes intuitions, qui m'ont conduite vers le choix de ce terrain, mais aussi mon besoin de comprendre dans quelle époque nous vivons.

Enfin, la question de l'époque contemporaine émerge dans les recherches mentionnées ci-dessus et cela de manière saisissante dans le concept de tournant affectif comme un moment spécifique, où converge de manière évidente, une redéfinition du rapport à l'affect dans différentes sphères de la vie sociale contemporaine. La qualification de tournant affectif par les chercheurs en sciences sociales peut être vue comme une façon de nommer la rupture, ici comme révélatrice de transformations sociales qui s'expriment à travers un nouveau rapport à la dimension affective.

Qu'est-ce qu'une époque ?

La théorisation de Deluermoz, Angeletti, Galonnier (2017) sur l'époque me paraît pertinente dans la construction de l'objet de recherche : « *Le terme époque fait référence à un moment historique fortement caractérisé* » ou « *une convergence d'éléments suffisamment robustes pour désigner un morceau de temps de façon cohérente* ». Le tournant affectif, comme de nombreux auteurs l'ont montré, rend compte d'un moment historique marqué par un changement de modèle dans le rapport à l'affect. Interroger l'époque par cette voie permet de comprendre la manière dont elle affecte les acteurs sociaux et comment ceux-ci se redéfinissent à partir d'elle. L'époque peut être abordée « *comme l'un des fondements de nos modes de raisonnement et de nos pratiques* » (Angeletti, Deluermoz, Galonnier 2017). Ainsi, dans ce sens, on peut interroger les logiques des acteurs et les pratiques en les situant dans un

cadre temporel pour saisir les forces qui les mettent en mouvement et qui aboutissent à des pratiques.

L'époque comme connaissance, comme pouvoir, comme expérience vécue

Dans l'article *Qu'est-ce qu'une époque ?*, les auteurs Angeletti, Deluermoz, Galonnier (2019) affirment que l'époque peut représenter à la fois :

1) un enjeu de connaissance – le fait pour les sciences sociales de s'efforcer d'ordonner le réel, de distinguer des catégories, des régularités, des homogénéités ;

2) un enjeu de pouvoir – appropriation du temps par les acteurs à travers des stratégies et des résistances variées ainsi que le fait de réduire les caractéristiques du réel, en mettant en lumière certains traits d'une époque et en rendant invisibles d'autres ;

3) et enfin l'époque comme expérience vécue, qui s'exprime à travers les subjectivités qui incarnent celle-ci, la perçoivent, la décrivent, fabriquent du sens en comparant avec d'autres moments historiques. Pour ces auteurs - qui partent du principe que plusieurs manières de « *faire époque* » existent - le rôle des sciences humaines et sociales consiste à rendre visible la pluralité des manières de vivre l'époque notamment parce qu'elle est « *rarement partagée par l'ensemble de ses contemporains* ».

Me fondant d'un côté sur cette conception de l'époque comme manière d'ordonner le réel, je m'inscris dans le filon de ces recherches qui visent à identifier les forces des temps présents qui façonnent le rapport au sensible. De l'autre côté, je réalise ce projet de recherche, par le biais des enseignants de la Scuola-Città, qui filtrent les enjeux de l'époque à travers leurs subjectivités et une sensibilité partagée. Le cas de la Scuola-Città est donc illustratif des enjeux de l'époque autour de l'affect et une façon parmi d'autres de faire époque.

L'époque comme raisonnement et pratiques

Ainsi, l'ethnographie de la Scuola-Città Pestalozzi, sur les pratiques d' « *éducation affective et relationnelle* », est issue du raisonnement des enseignants face aux transformations sociales, en cours depuis les années 1990. Il s'agit donc d'aborder ces pratiques d'un point de vue emic comme indices de ces ruptures « *partant du bas* » comme des logiques informées par l'air du

temps, en mettant en lien avec le point de vue etc. La manière dont les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi sont mis en mouvement par les contraintes de l'époque, est spécifique à ce contexte, mais au-delà de la spécificité de ce cas, cela montre la manière dont les enseignants font sens de ces ruptures et cherchent à préserver le système de valeurs de cette communauté éducative, en s'ajustant aux changements. Cela révèle comment l'époque façonne l'expérience où les inquiétudes et les aspirations deviennent constitutives des logiques qui fondent les pratiques. Face aux études mentionnées sur les émotions ci-dessus qui tracent les grands traits de l'époque, l'ethnographie ici permet de saisir comment les enjeux de l'époque prennent forme dans les corps des acteurs, dans leurs manières de vivre le temps et de se l'approprier.

En plus des justifications des enseignants à l'égard des pratiques d'« éducation affective et relationnelle », comme pratiques éducatives inédites, il s'agit de tracer les indices de ce changement, afin de comprendre - à travers les références utilisées par les enseignants - sous l'impulsion de quelles forces l'enseignement des émotions, comme nouvelle matière scolaire est justifié en lien avec l'époque contemporaine. Ensuite, à travers une comparaison entre deux époques ; celle de la fondation de l'école en 1945 et 2019 moment de la réalisation du terrain, l'ethnographie de ces pratiques rendra compte de la manière dont le rapport aux émotions varie en fonction des périodes historiques.

Cette recherche, dont le centre sera le curriculum de l'éducation affective et relationnelle, cherchera à comprendre les conditions d'émergence qui rendent les émotions enseignables, en établissant une articulation avec notre époque. La focale sera mise sur les dynamiques autour de ce phénomène émergent et les stratégies des enseignants pour réaliser leur finalité face aux contraintes de l'époque.

Les émotions et l'époque

Il s'agit donc d'aborder les émotions, non pas dans une approche déterministe, ni dans leur dimension phénoménologique mais dans une dynamique temporelle où le rapport à celle-ci se construit en fonction des conditions propres à une époque. Si l'époque contemporaine favorise l'expression des émotions, la fin du XIX^{ème} et la première moitié du XX^{ème} ont promu le contrôle des émotions (Bernard 2015:7). Cette recherche s'intéresse à la manière dont le rapport aux émotions se construit en lien avec le contexte d'époque, en tant que savoirs, discours, pratiques. Elle questionne ces manières explicites de réguler les émotions et

de les mobiliser pour servir les idéaux culturels dans une période donnée. Il s'agit de comprendre comment des récents savoirs scientifiques mais aussi des discours sur les émotions circulant à l'échelle globale et la nécessité de leur apprentissage, ont été appropriés par les enseignants pour répondre à ce qu'ils perçoivent comme “*problèmes sociaux de notre époque*” et construire, à travers des pratiques éducatives, des ressources, des attitudes, des représentations et des valeurs considérées par les enseignants comme nécessaires pour vivre dans le monde d'aujourd'hui. J'aborde les émotions à travers le processus d'apprentissage explicite, processus qui révèle des dynamiques temporelles, où se manifestent à la fois des forces globales et des appropriations locales dans la construction de nouvelles normes, valeurs et représentations.

Ces débats m'ont permis de mettre en perspective l'approche que je mobilise pour rendre compte de mon ethnographie. Je m'inscris dans la continuité de ces travaux qui rendent compte de l'émergence d'une nouvelle culture des émotions. Cette culture des émotions valorise ces dernières - par exemple la valorisation de l'expression des émotions là où la retenue était promue - et de nouvelles normes qui impliquent la réflexivité, la gestion de ses émotions et la négociation. Cette culture des émotions est marquée par la prégnance des savoirs scientifiques en psychologie, savoirs qui sont mobilisés dans la construction des significations et de pratiques culturelles. De ces connaissances psychologiques des émotions découle aussi la manière de les déchiffrer, de les traiter, de les gérer. Les émotions renvoient à des idéaux culturels. Elles ne sont pas transformées seulement par les formes dominantes de savoir (scientifique versus religieux) mais aussi pour des idéologies spécifiques, comme le capitalisme par exemple. Elles sont mobilisées pour des finalités particulières à des groupes sociaux selon les époques.

Les affects ont été définis comme des intensités vitales et les émotions comme des significations culturelles. Je traiterai dans cette thèse du concept d'émotion, puisque ce qui m'intéresse, c'est de saisir celui-ci en tant que significations, normes sociales, ancrés dans un contexte social, culturel, historique et comme des entités malléables, participant à la construction culturelle de la personne et des relations sociales. De plus, je m'intéresse aux cadres interprétatifs des émotions du groupe étudié et des finalités poursuivies par une éducation aux émotions.

L'approche des émotions dans cette thèse prend sens à partir de la question qui a donné l'impulsion à cette recherche mais aussi de la littérature présentée ici : pourquoi les émotions

sont-elles devenues enseignables dans notre époque ? Quelles sont les conditions d'émergence d'une éducation aux émotions à la Scuola-Città ? Comment sont-elles enseignées ? Pour quelles finalités ? A travers l'étude de l'éducation aux émotions comme phénomène contemporain, quelles tendances des temps présents cette ethnographie révèle-t-elle ?

Jusque-là, j'ai rendu compte des débats en sciences sociales sur les émotions. Maintenant je voudrais me situer par rapport à des études anthropologiques sur ce phénomène contemporain de l'éducation aux émotions.

L'émergence d'un phénomène contemporain : les « pédagogies des émotions » comme phénomène global

Comme cela a été expliqué dans les premières pages de cette introduction, c'est mon étonnement face à l'émergence de nouvelles pratiques éducatives qui m'a amenée à faire une ethnographie de ce phénomène, pour en comprendre les enjeux. Plus tard, quelques mois après ma présence sur le terrain, je pris connaissance de l'existence des études récentes sur ce phénomène en anthropologie. Des anthropologues ont étudié ce phénomène qui reflète l'émergence d'une nouvelle culture émotionnelle. Contrairement aux études mentionnées ci-dessous, les anthropologues qui ont étudié le phénomène contemporain d'éducation aux émotions ne qualifient pas celui-ci de tournant affectif.

En effet, depuis le début des années 1990, aux Etats-Unis, émerge un programme éducatif inédit, appelé Social and Emotional Learning (SEL)⁶. Ce programme fit son apparition en réponse à un accroissement de la mise à mal de la santé mentale, constatée notamment auprès des jeunes et de la nécessité pour l'école d'introduire un tel programme dans le cursus éducatif. Le but de celui-ci était d'apporter les ressources nécessaires pour rendre les enfants plus aptes à gérer leurs émotions, les relations et réussir les études ainsi que la vie personnelle et professionnelle. (Hoffman 2009, Goleman [1996] (2009). Ce programme promeut certaines valeurs, comme l'empathie, le *care* (ou le soin de l'autre), la diversité et le sens de la communauté (Hoffman 2009:533).

Ces pratiques éducatives inédites, qui ont la particularité de considérer les émotions comme des compétences à enseigner, ont vu le jour avec la popularisation du concept d'*intelligence*

⁶ <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

émotionnelle promu par Daniel Goleman. Elles sont promues aussi bien dans le monde de l'entreprise qu'à l'école et continuent à être disséminées à l'échelle globale. (Hoffman 2009 : 534).

Si d'après Diane Hoffman l'éducation aux émotions existait déjà çà et là dans différentes périodes du XX^{ème} siècle, celle-ci n'était probablement pas aussi popularisée qu'elle ne l'a été depuis les années 1990. La promotion du programme SEL par Goleman et Elias et al., avec son ouvrage *Promoting Social and Emotional Learning : Guidelines for educators*, publié en 1997, ensuite la promotion de ces programmes par l'UNESCO en 2003, montrent que ce phénomène nouveau se dissémine avec facilité à travers différents endroits du monde (Wilce et Fenigsen 2016:81).

Les “pédagogies des émotions” en anthropologie

Les études sur le phénomène émergeant de l'éducation aux émotions sont hétéroclites. En anthropologie ce phénomène a été étudié récemment par quelques chercheurs (Wilce & Fenigsen 2016, Brison 2016, Bialostok & Aronson 2016, Dunn 2016, Pritzker 2016, Sa'ar 2016, Matza 2012) dont les travaux se veulent pionniers dans le domaine.

Ce phénomène a été qualifié de « pédagogie des émotions ». Dans un article intitulé *Emotion pedagogies : what are they, and why do they matter ?* publié dans *Ethos*, revue d'anthropologie psychologique dans un numéro consacré à ces pédagogies, Wilce et Fenigsen (2016) établissent un modèle explicatif sur les caractéristiques de ces pédagogies disséminées à l'échelle globale. Selon eux, le Social and Emotional Learning est l'exemple le plus fameux de ces pédagogies des émotions. Les études sur ce phénomène rendent compte de la diffusion de ces formes éducatives autour des émotions à l'échelle globale. Par souci de synthèse, au lieu de présenter ces études ici, je me limite à deux d'entre elles qui me paraissent significatives pour mettre en perspective mon étude de cas. Mais dans un premier temps je m'appuie sur le modèle explicatif des “pédagogies des émotions” tel qu'il a été élaboré par James Wilce et Janina Fenigsen et dans un deuxième temps je m'appuie sur les ethnographies de qui rendent compte du lien entre « pédagogies des émotions » et néolibéralisme.

Le modèle explicatif sur les “pédagogies des émotions” de Wilce et Fenigsen

Selon les auteurs, les « pédagogies des émotions » sont des anciennes formes de socialisation des émotions dans le sens où il s'agit d'un apprentissage explicite des émotions. Une des

caractéristiques de ce phénomène est que les émotions deviennent enseignables. Elles deviennent des compétences dont l'apprentissage consiste à les reconnaître, les exprimer, les gérer. Il s'agit d'un apprentissage formel, équivalent à une éducation qui se base sur un curriculum. « *L'identification et la gestion des émotions est devenue une compétence enseignable au même titre que les maths ou l'art plastique et les travaux manuels* » (Wilce et Fenigsen 2016 : 86).

Elles visent à cultiver des capacités qui seront utiles à la fois pour des intérêts personnels, spirituels, mais aussi pour les affaires dans le but de s'aligner sur l'idéologie néolibérale. Ces pédagogies ne se déroulent pas seulement dans le cadre de l'enseignement formel, à l'école ou à l'université, mais dans différents lieux tels que des instituts de bien-être, des agences d'Etat dispensant des formations pour les demandeurs d'emplois, des lieux de culte, des centres de formation pour le commerce. Les experts qui dispensent les formations s'inspirent, de manière syncrétique, de différents courants combinant ainsi des savoirs scientifiques en psychologie, religion, spiritualité, méthodes de gestion de l'entreprise et coaching.

Quant au programme SEL, celui-ci se base à la fois sur les savoirs scientifiques en psychologie et neurosciences, mais aussi sur des modèles de résolution de problèmes issus du monde des affaires. Des mouvements autour de la formation à la sensibilité ont déjà vu le jour dans les années 1940 et 1960, mais selon les auteurs, l'augmentation des connaissances sur les émotions qui se développe de manière continue et rapide, est le résultat de l'expansion des « disciplines psy » c'est-à-dire des savoirs experts qui définissent les caractéristiques psychologiques des individus. Cependant, ces courants initiaux ont largement influencé les « pédagogies des émotions ».

Les auteurs soulignent que ces pratiques ne sont pas homogènes mais montrent plutôt comment « *la globalisation culturelle est en train de créer de nouvelles formes de diversité émotionnelle et méta-émotionnelle* » « *ce qui ne se traduit pas pour autant dans les cas des pédagogie des émotions par la valorisation de la diversité* » ou « *les compétences mobilisées dans la reconnaissance, la désignation et la gestion des émotions sont considérées de manière normative comme universelles* » (Wilce et Fenigsen 2016 :83).

Wilce et Fenigsen mettent en évidence un tournant dans la conception occidentale des émotions. Alors qu'auparavant elles étaient considérées comme des entités psychologiques internes, elles deviennent aujourd'hui enseignables. Il ne s'agit plus de se conformer à des

formes traditionnelles pour faire l'expérience des émotions, mais plutôt d'apprendre comment sentir. Ce changement devient visible par le fait que, selon les auteurs, « il n'y a pas eu précédemment dans la culture traditionnelle, de formation explicite sur le fait d'apprendre comment ressentir » ou le fait de valoriser les émotions (ibid. p85). Dans ce sens, une caractéristique de ces pédagogies se base sur le fait que toutes les émotions deviennent acceptables. Si des recherches en anthropologie ont montré que des valeurs et des normes culturelles ont structuré l'expérience et l'expression des émotions, où certaines étaient encouragées au détriment d'autres, les « pédagogies des émotions » promeuvent la reconnaissance de tous les états émotionnels, partant du principe que tous les ressentis – négatifs ou positifs – sont nécessaires dans la vie ou selon la conception freudienne que la répression de celles-ci est considérée comme nuisible pour l'équilibre psychique (ibid. p84). Cette acceptation des toutes les émotions a pour finalité de créer des habitudes saines, favorisant la réussite scolaire, la tolérance et l'évitement des conduites à risques. Dans la même veine, ce tournant en ce qui concerne la façon de considérer les émotions se manifeste dans un courant néo-évangéliste où l'acceptation de celles-ci est interprétée comme une condition nécessaire pour éviter les conflits intérieurs. Là où l'histoire des religions montre comment certains états émotionnels, tels que les désirs érotiques, étaient bridés à travers des pratiques ascétiques de répression, un courant néo-évangélique, promouvant une « spiritualité émotionnellement saine » (ibid. p 89), révèle la manière dont le modèle traditionnel ascétique a été renversé pour être remplacé par un modèle qui reconnaît et accepte toutes les émotions comme légitimes.

Bien que ces pédagogies soient très variées, l'argument central des auteurs consiste à soutenir qu'elles partagent le trait commun d'être enseignables et de préparer des sujets néolibéraux. « *Elles (les pédagogies des émotions) créent de nouvelles formes de subjectivité – à savoir des subjectivités néolibérales, autonomes et responsables – elles agissent ainsi spécifiquement en institutionnalisant de nouvelles manières de se constituer en sujet et de nouvelles façons de commercialiser un ensemble de pratiques de façonnement de soi* » (ibid. p 86). Le fait que les émotions sont enseignées comme des compétences correspondrait selon les auteurs à l'idéologie néolibérale du sujet – il s'agirait d'apprendre à gérer le soi, comme on gérerait une entreprise (ibid.p 86).

Le modèle explicatif de Wilce et Fenigsen sur les “pédagogies des émotions” se base sur de nombreuses ethnographies pour établir une articulation avec l'idéologie néolibérale. Dans leur article *Making emotional connections in the age of neoliberalism* (2016) les américains Steve Bialostok, chercheur en science de l'éducation et Matt Aronson sociologue, soutiennent l'idée que le passage du capitalisme industriel vers l'économie post-fordiste exige des travailleurs réflexifs et capables de réguler leurs émotions. Ces compétences sont considérées nécessaires dans un contexte économique incertain qui requiert de la flexibilité. Selon les auteurs, l'idéologie néolibérale dans le contexte américain, a envahi aussi la sphère privée, c'est-à-dire même cette sphère privée qui n'est pas de nature économique. Autrement dit « *le sens de l'identité individuelle, les intérêts, le bonheur, les espoirs et même la valeur subjective de la vie et du soi.*» (Bialostok & Aronson 2016:97). Le besoin de cultiver ces capacités pour le monde du travail, se reflète dans les programmes d'éducation aux émotions dans les écoles, alors que traditionnellement les émotions étaient considérées comme un obstacle et devaient être maintenues en dehors de l'école pour privilégier la construction des esprits rationnels. Aujourd'hui les émotions sont valorisées dans l'éducation du citoyen et du travailleur. Dans l'économie post-fordiste, la gestion des émotions est considérée comme nécessaire. Bien que les auteurs soutiennent que ces pédagogies visent aussi bien à éduquer le citoyen que le travailleur pour s'insérer dans l'économie néolibérale, ils ne questionnent pas le rôle que ces pédagogies des émotions peuvent jouer dans la construction du citoyen par le développement de ces nouvelles compétences. D'autres ethnographies mettent l'accent sur les influences néolibérales dans ces pratiques éducatives inédites.

L'article de Tomas Matza *Good Individualism Psychology, ethics, and neoliberalism in postsocialist Russia* montre comment dans la Russie post-soviétique, la formation du soi est devenu un objet d'investissement dans le contexte néolibéral. Depuis les années 1980, de nombreuses psychothérapies, issues des traditions occidentales, se sont développées. Ces thérapies offrent de nombreux services tels que le développement personnel, le leadership, les pratiques éducatives parentales, la gestion du temps. Ces pratiques ont émergé dans la culture de consommation et la privatisation. « *Avant 1980, dans l'Union Soviétique, la psychologie - dans son approche basée sur le client et dans sa forme non médicale - n'a joué aucun rôle dans la pédagogie communiste, encore moins dans la pratique quotidienne. Plutôt que les émotions, c'était la discipline de la fermeté qui était au centre des sciences de l'étude du*

comportement ». (Matza 2012 : 809). Les psychologues dispensent des cours de « *psychologie de l'éducation* » aux enfants des élites dans des établissements privés, où ceux-ci apprennent à maîtriser leurs émotions, leurs pensées et actions en vue de la compétition et du succès. « *Les affects n'étaient pas simplement gérés pour faire face au monde mais pour triompher* » (2012 :807). La gestion de soi compatible avec la logique néolibérale, consiste à produire des individus libres, capables de se gérer, au même titre que les principes du libre marché marqué par l'efficacité, l'esprit de compétition et de la discipline.

Cette pratique éducative était estimée par les psychologues comme souhaitable et avantageuse pour la société russe et la formation à la démocratie. Pour les parents cependant, ces compétences psychologiques étaient considérées nécessaires pour la réussite de leurs enfants dans le monde des affaires. Matza nous apprend que l'introduction de la psychologie dans l'éducation ne concerne pas seulement le domaine privé. Le ministère de l'éducation, depuis les années 1990 a introduit les psychologues dans les écoles publiques et a développé un réseau de centres psychopédagogiques et médico-sociaux. Selon l'auteur, ces pratiques d'éducation psychologique s'inscrivent dans la gouvernance libérale, qui considère la subjectivité « *comme une surface vitale du gouvernement* » (Matza 2012:805). Cela traduit des changements dans l'éducation des enfants dans la Russie contemporaine où l'Etat promeut des compétences telles que la gestion de soi, compétences considérées modernes alors que l'éducation à l'époque soviétique était stricte et ne prenait pas en considération les différences individuelles.

Matza attire l'attention sur les ruptures avec les idéaux communistes de l'éducation et la place de la psychologie dans le maintien et le renforcement de l'idéologie néolibérale. Il évoque très sommairement l'éducation psychologique et la santé mentale chez les jeunes comme reflet de tendances à l'échelle globale, sans approfondir cette partie.

Ces deux études reflètent bien le modèle de Wilce et Fenigsen, où l'articulation entre éducation aux émotions et néolibéralisme apparaît clairement. L'ethnographie de Matza montre bien ce que Wilce et Fenigsen soutiennent sur les experts en connaissances psychologiques qui participent à construire une nouvelle culture des émotions. Cela « *objective et souvent réinvente les émotions, ses expressions, leur gestion et transforme les manières et les moyens d'éduquer les émotions* ». (Wilce et Fenigsen 2016 : 89) Les « *pédagogies des émotions* » visent à apporter des instruments pour mieux naviguer dans le monde contemporain complexe en ce qui concerne les relations, l'économie, les défis. Pour

les auteurs, ces pédagogies transforment la manière d'être de la personne. Ils revendiquent leurs travaux sur les « pédagogies des émotions » comme pionniers et considèrent leur théorisation à la fois incomplète mais aussi révolutionnaire et recommandent la poursuite de ces recherches pour explorer ce sujet sous ses différentes formes, étant donné que ces pratiques continuent à être disséminées. C'est dans cette niche que s'inscrit mon ethnographie, en vue d'enrichir ce modèle par une étude de cas différente.

Analyser les pédagogies des émotions de la Scuola-Città Pestalozzi à partir du modèle de Wilce et Fenigsen

Comment est-ce que je mobilise ces théories pour en faire des instruments de travail et donner du sens à mon ethnographie ? L'analyse de mon ethnographie des pratiques d' « éducation affective et relationnelle » dans la Scuola-Città, va se baser sur ce modèle explicatif des « pédagogies des émotions » de Wilce et Fenigsen pour rendre compte des différences et des ressemblances de ce phénomène global, dans l'expression de sa forme locale.

Si je me base sur ce modèle pour déchiffrer celui de la Scuola-Città, c'est parce que les « pédagogies des émotions » représentent de nombreuses similitudes avec celui développé par ces deux anthropologues. D'une part, les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » font partie d'un curriculum scolaire, où pour la première fois de l'histoire de cette école, depuis le début des années 2000, les émotions et les compétences sociales constituent une matière enseignable au même titre que les autres matières scolaires telles que les langues, les mathématiques, la géographie, l'histoire etc. En créant ce curriculum spécifiquement dédié au développement des capacités émotionnelles et relationnelles, les enseignants valorisent celles-ci en les rendant visibles. En cela le cas de la Scuola-Città Pestalozzi partage les mêmes caractéristiques que celles développées par Wilce et Feningsen, qui ont identifié dans ces pratiques éducatives inédites, le fait de valoriser les émotions et de les enseigner. De la même manière que les « pédagogies des émotions », le fait de prendre au sérieux les émotions est considéré nécessaire par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, pour ne pas les réprimer, mais leur accorder une importance et de les gérer.

Cependant, à la différence du modèle des « pédagogies des émotions » décrites par Wilce et Fenigsen qui soutiennent qu'un des dénominateurs communs de ces pédagogies est leur inscription dans les logiques néolibérales – les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi

cherchent, à travers l'« éducation affective et relationnelle », à actualiser l'idéal démocratique, l'idéal démocratique étant au cœur de la philosophie éducative de la Scuola-Città Pestalozzi. Cela montre que le phénomène contemporain de l'éducation aux émotions peut être mobilisé non pas seulement pour poursuivre des finalités économiques, mais aussi politiques, entendues dans le sens de l'organisation du vivre ensemble.

Cependant si les finalités poursuivies par les enseignants, à travers l'éducation aux émotions, ne visent pas l'inscription dans l'idéologie néolibérale, cette thèse ne peut pas montrer s'il existe un lien direct entre les changements sociaux induits par le néolibéralisme et la perception des problèmes sociaux auxquels les enseignants tentent de remédier. Lorsque ces derniers justifient la nécessité des pédagogies des émotions à notre époque, ils évoquent la disparition d'anciennes formes de sociabilité et d'un horizon commun, le rythme accéléré de la vie contemporaine, l'urbanisation, la féminisation du travail, une informalité vis-à-vis des normes sociales et de la technologie. Ces facteurs remettent en cause les anciennes manières d'être et de faire société et requièrent de repenser de nouvelles modalités d'être et de créer du lien. Les enseignants ne dénoncent pas le capitalisme ou le néolibéralisme comme facteur déstabilisateur des liens sociaux. Ceux-ci ne justifient pas la nécessité de telles pratiques éducatives par rapport au marché de l'emploi, mais par rapport à la vie dans la société contemporaine basée sur l'idéal démocratique, qui structure la philosophie éducative de cette école en mettant au centre la question de la vie sociale et du renforcement de la capacité d'agir des sujets. L'émergence de ces pratiques éducatives est due à la fois à l'interprétation des problèmes contemporains par les enseignants, au contexte socio-historique, mais aussi à la philosophie éducative de John Dewey, où la démocratie est comprise comme une manière de vivre. Les enseignants de la Scuola-Città ne font pas référence explicite au capitalisme ni comme modèle vers lequel aspirer, ni comme contrainte face à laquelle résister, mais s'engagent à construire des représentations, des valeurs, des normes partagées pour renforcer les relations sociales et faire face à un sentiment de perte du sentiment d'appartenance et pour renforcer les relations sociales et la capacité d'agir des sujets.

Au-delà des logiques de ces « pédagogies des émotions » et des aspirations qu'elles poursuivent, leur émergence, de manière concomitante, pourrait être vue comme une matérialisation du tournant émotionnel ou affectif qui se développe à l'échelle globale. Nous avons vu que les « pédagogies des émotions » font partie d'un mouvement global de dissémination de ces pratiques. Or, les auteurs qui ont étudié ce phénomène n'ont pas

suffisamment approfondi ces questions autour de la globalisation. Pour approfondir la dimension globale de ces pratiques, à travers cette étude de cas, je retracerai la circulation globale des idées sur la promotion d'une pédagogie des émotions.

Dans la lignée de ces ethnographies sur les « pédagogies des émotions », je cherche à prolonger l'analyse en m'intéressant à un cas européen en montrant comment les logiques culturelles et historiques locales s'imbriquent avec les discours de dimension globale sur l'éducation de capacités émotionnelles et sociales.

On a vu également dans le modèle des “pédagogies des émotions” qu'elles sont véhiculées par des experts, qui construisent leur répertoire de connaissances sur les émotions, en puisant dans différents domaines de connaissances. Cependant les ethnographies sur ce phénomène, n'apportent pas d'analyse approfondie sur la figure de l'expert, ni ne cherchent à comprendre comment leur savoir se construit à travers leurs trajectoires. Dans cette thèse, je rendrai compte également de la trajectoire de l'enseignante et psychologue qui a été à l'initiative de la construction du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » et comment sa trajectoire s'imbrique avec ces pratiques éducatives.

Je me situe donc par rapport à ce modèle des « pédagogies des émotions » pour approfondir et enrichir l'étude de ce phénomène émergent, en apportant une dimension complémentaire et nouvelle au modèle explicatif des « pédagogies des émotions ».

Les limites de l'étude

Pour comprendre l'articulation entre éducation aux émotions et contexte d'époque, cette étude de cas s'est limitée à la perception du monde actuel par les enseignants et leurs actions en les inscrivant dans une perspective plus large du contexte de l'époque. En adoptant cette démarche, j'ai cherché à privilégier la profondeur, être au plus près de la réalité du terrain et procéder de manière inductive. Cependant, c'est de manière rétrospective que je me suis rendu compte des limites de cette démarche. J'ai réalisé que j'ai procédé par la crainte de me trouver avec une quantité de données difficilement exploitables. Par ailleurs, le fait de ne pas avoir une idée claire de ma problématique lors de mon terrain, ne m'a pas permis de m'ouvrir à d'autres dimensions qui auraient pu enrichir ma recherche. Par exemple, il aurait été important de corréler les données recueillies auprès des enseignants par rapport à leurs manières de percevoir et de répondre aux recommandations du Ministère de l'Éducation et les demandes effectives de ce dernier. Cela aurait permis de comprendre la perspective du

gouvernement sur les enjeux de l'époque et les exigences en éducation pour s'y ajuster. Durant mon enquête, cette dimension ne me parut pas importante car elle ne semblait pas fondamentale, ni contraignante pour mes interlocuteurs. Ceux-ci donnaient plus d'importance aux recommandations du programme des *life skills* de l'OMS. L'exploration de la dimension nationale, par l'investigation des attentes du Ministère de l'Éducation italien, m'aurait permis de mieux comprendre pourquoi les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi cherchaient des solutions à l'échelle globale et pas à l'échelle nationale, au lieu de me satisfaire de leurs réponses sommaires à cet égard, réponses qui suggéraient un rôle moindre de l'intervention de l'Etat.

Une autre limite à cette recherche c'est de m'être intéressée principalement à la circulation globale de ces savoirs, des discours et des pratiques sur l'éducation aux émotions, mais de ne pas avoir prêté suffisamment attention au contexte local dans lequel la Scuola-Città Pestalozzi est située. Si je l'avais fait dans une certaine mesure, cela aurait enrichi l'analyse de questionner les causes de la prolifération des livres pédagogiques sur les relations sociales, les émotions et le harcèlement.

De même, je me suis basée sur les perceptions des enseignants pour comprendre comment a émergé en eux le besoin de construire une «éducation affective et relationnelle». Ceux-ci justifiaient cette innovation pédagogique par rapport à des transformations sociales et politiques qui ont exigé de repenser la formation de la personne et des relations sociales. Si les enseignants dans leurs discours n'ont pas explicitement dénoncé les effets du néolibéralisme sur la dimension sociale et culturelle de la vie humaine, il m'a été difficile d'établir les causes des changements sociaux qu'ils constataient, en me basant seulement sur leurs perceptions.

Une autre limite à cette recherche est l'insuffisance des données historiques. Je me suis basée sur des écrits des fondateurs, sur le journal de l'école ("Il nostro piccolo mondo"), des articles de la presse locale sur l'école pour comprendre le contexte de l'après-guerre. Ces écrits, notamment ceux des fondateurs, ne me permettaient pas de saisir certaines ambiguïtés, notamment en ce qui concerne le rapport à la religion, qui était à la fois critiquée, mais aussi qui semblait imprégner la morale promue dans la communauté éducative à cette époque. Les préoccupations éducatives de cette époque, exprimées à travers les termes de gouvernement de soi, d'autonomie, mais aussi des notions non exprimées explicitement comme l'autorité ou

la diversité n'étaient pas suffisamment explicites pour en faire une comparaison avec le sens donné aujourd'hui par l'école.

Contribution

Cette thèse rend visible des enjeux contemporains autour de l'émergence de pratiques d'éducation aux émotions où les émotions sont enseignées comme une matière scolaire dans différents endroits du monde. La plupart des études récentes sur les émotions et leur place dans la vie sociale contemporaine mais aussi les ethnographies sur les "pédagogies des émotions" (Dunn 2006, Sa'ar 2016, Bialostok & Aronson, Pritzker 2016, Brison 2016, Matza 2012) mettent en avant l'articulation entre capitalisme et émotions ainsi que logiques néolibérales et éducation aux émotions. Les intentionnalités des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi derrière l'éducation aux émotions comme pratique éducative inédite, montrent cependant que cette tendance contemporaine d'enseigner explicitement les émotions s'inscrit dans l'idéal démocratique de cette école.

Pour l'anthropologue Bradley Levinson qui s'est intéressé à l'éducation à la démocratie, l'anthropologie peut apporter une importante contribution à ces questions en saisissant la signification d'un système de valeurs démocratiques telle que la "*liberté*" et la "*participation*" qui recouvrent des interprétations variées selon les contextes. Cette étude de cas montre que l'idéal démocratique sous-jacent à ces pratiques éducatives au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, renvoie à la démocratie comme manière de vivre ensemble et d'être sujet. Il s'agit de s'efforcer à vivre bien ensemble et de reconnaître le sujet dans son expérience sensible. Les anthropologues ont montré que les groupes humains cherchent à atténuer certaines émotions et à accentuer d'autres. Dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi l'éducation aux émotions -selon l'idéal démocratique- passe par la négociation, la résolution de conflit, le rappel constant que la violence est inacceptable, mais cela passe aussi par les efforts de cultiver l'empathie, d'inhiber les comportements dominants et arrogants, d'encourager chacun à prendre la parole, de prendre aux sérieux les émotions des uns et des autres. Il s'agit pour les enseignants de créer les conditions pour que des habitudes, des manières d'être se forment dans les interactions de la vie quotidienne à l'école, qui n'est pas considérée seulement comme lieu d'apprentissage des matières scolaires, mais aussi un lieu d'apprentissage de la vie sociale et d'être une personne. Cette étude de cas montre également que les préoccupations à l'éducation démocratique dépendent du contexte d'époque et l'accent est mis sur un aspect plutôt qu'à un autre en fonction des exigences perçues du

contexte. Elle donne à voir comment les émotions et la démocratie prennent forme dans ce groupe social et s’imbriquent avec des structures et les processus historiques, sociaux, culturels, politiques plus larges. Elle montre comment la démocratie s’inscrit dans le rapport à soi, dans la relation aux autres et dans les manières d’être au quotidien. Cette étude de cas illustre également la prémisse anthropologique que l’éducation aux émotions peut être orientée vers une finalité, poursuivie par un groupe social.

Du fait que cette communauté éducative a construit un curriculum de l’"éducation affective et relationnelle", pour mettre l’accent sur ces dimensions de l’éducation, afin de montrer l’importance accordée à celles-ci par les enseignants, participe de ce que les auteurs (Greco & Stenner 2008, González 2017, Lemmings & Brooks 2014) ont appelé le tournant affectif, lequel se distingue par le fait de valoriser les émotions. A travers l’analyse des discours contemporains sur les émotions et l’injonction d’enseigner celles-ci, cette thèse rend visible les processus de transformation de significations des émotions, avec la popularisation du concept de l’*intelligence émotionnelle*, qui participe à redéfinir la valeur des émotions, là où elles étaient considérées inférieures par rapport à la raison.

Cette thèse rend également compte de l’élaboration du sens à l’échelle globale autour de ces pratiques d’éducation aux émotions et comment elles participent à façonner des attitudes, des capacités, des valeurs. Cela reflète les rouages des autorités internationales comme l’Organisation Mondiale de la Santé, dans la promotion de nouvelles cultures émotionnelles notamment par rapport à la régulation des émotions afin de s’ajuster aux exigences de l’époque. On comprend ainsi comment la formation de la personne et des relations sociales selon l’idéal démocratique au sein de la Scuola-Città Pestalozzi interagit avec la circulation des concepts au niveau global, qui promeuvent des "compétences pour la vie" pour faire face aux conditions de l’époque.

Face à la multiplication des études en sciences de l’éducation et en psychologie notamment sur ces tendances contemporaines autour de l’éducation aux émotions, qui sont surinvesties par ces deux disciplines, cette étude de cas apporte une compréhension différente par l’analyse anthropologique du phénomène.

Dans une toute autre perspective, cette thèse, par l’ethnographie au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, contribue à rendre visible un exemple de comment la philosophie éducative de John Dewey est mise en place à travers ces pratiques éducatives.

Plan de la thèse

Dans le chapitre méthodologie, j'aborde les questions méthodologiques et je rends compte de la manière dont j'ai formulé les questions de recherche et j'ai répondu à celles-ci, comment j'ai créé du lien avec les informateurs, quelles difficultés j'ai rencontrées et comment j'ai conduit mon enquête à travers ces contraintes. Il m'a semblé nécessaire de présenter un chapitre à part sur la méthodologie pour rendre compte du cheminement de l'enquête. Un tel développement n'aurait pas été possible à l'intérieur des autres chapitres qui ont été construits autour des problématiques sur les données ethnographiques. Cependant dans chaque chapitre je décris quelques éléments méthodologiques.

Dans le deuxième chapitre je présente la communauté éducative. J'ai sélectionné et présenté ce qui me semble nécessaire pour comprendre la suite. J'ai ainsi présenté la situation géographique, la composition de la communauté éducative, la conception de l'éducation, de l'école, de la personne, de la connaissance et de la philosophie éducative de John Dewey sur laquelle se base cette école. J'ai présenté l'école à travers les tensions qu'elle traverse aujourd'hui et comment les enseignants s'efforcent de redéfinir les repères identitaires de la communauté éducative. Enfin, j'ai présenté le statut de la Scuola-Città Pestalozzi ainsi que son histoire et la biographie de son inventeur, dimension qui constitue le fondement du système de valeurs de celle-ci. Je n'ai pas cherché à comprendre ce qui jalonne l'école dans son évolution depuis sa fondation, mais j'ai pris la période de l'après-guerre et celle d'aujourd'hui comme point de comparaison, pour faire ressortir - dans les chapitres suivants - les particularités de contexte d'aujourd'hui et comment le rapport aux émotions est construit par rapport au contexte d'époque.

Après la présentation de la communauté éducative qui situe le contexte, ce sont les représentations des enseignants qui sont importantes puisque ce sont ces derniers qui ont construit le curriculum à partir de leur subjectivité. Ainsi dans le chapitre 3, je me suis intéressée à la manière dont les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi justifient la nécessité d'une «éducation affective et relationnelle» par rapport à notre époque. Cela montre comment le besoin de rendre les émotions enseignables se situe à l'intersection de la biographie des enseignants, de l'histoire de la communauté éducative et de la manière dont les enseignants perçoivent les conditions de notre époque à partir du milieu des années 1990.

Je décris les raisonnements des enseignants et comment ceux-ci ont abouti à la construction de ces pratiques éducatives pour répondre à des problèmes sociaux et psychologiques contemporains. Par ailleurs, j'ai mis en perspective le travail de ces enseignants en montrant comment les logiques de ceux-ci s'inscrivent dans des structures plus larges présentes dans notre époque et qui participent à la promotion de l'éducation aux émotions à l'échelle globale.

Le chapitre 4 traite de la construction du curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» et de la manière dont les enseignants ont sélectionné des savoirs et des discours globaux contemporains qui permettent d'éclairer l'incertitude du présent et apporter des repères. Dans ce chapitre, j'ai interrogé les contenus de ces discours globaux puis j'ai montré comment les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi s'en saisissent pour produire des significations et des pratiques, proches de leurs préoccupations. Dans ce chapitre, j'ai montré les réappropriations de ces discours par les enseignants et comment la production de nouvelles significations s'inscrit à l'intersection entre le local et le global. Le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» cristallise la circulation des savoirs et des discours sur l'éducation aux émotions ainsi que les finalités poursuivies par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi pour s'ajuster aux conditions de l'époque contemporaine.

Le chapitre 5 traite de la manière dont les émotions sont enseignées. Il ne s'agit pas d'un apprentissage qui consisterait à apprendre à ressentir d'une manière prédéfinie, mais d'apprendre à reconnaître, nommer et gérer ses émotions et reconnaître celles des autres. Il s'agit d'apprendre un rapport aux émotions pour en être conscients et agir sur elles. Mais cet apprentissage consiste aussi en une manière de donner du sens aux émotions. A travers l'éducation aux émotions, il s'agit de renforcer la capacité d'agir des sujets d'un côté et de l'autre côté de construire des valeurs et des représentations communes autour des émotions pour consolider le lien social.

Dans le chapitre 5, *Les émotions de la démocratie*, je décris la manière dont les émotions sont enseignées. Il ne s'agit pas d'un apprentissage qui consisterait à apprendre à ressentir d'une manière prédéfinie, mais d'apprendre à reconnaître, nommer et gérer ses émotions et reconnaître celles des autres. Cela construit un rapport aux émotions qui consiste à rendre celles-ci conscientes. Je rends compte dans ce chapitre de la manière dont les enseignants réalisent leurs intentionnalités à travers l'éducation aux émotions en cherchant à répondre à la fragmentation du lien social en créant de nouveaux récits qui participent à fournir un cadre de

référence pour s'orienter dans le monde. L'idée du bonheur individuel renvoie à l'émancipation et à la capacité de conduire sa vie selon ses aspirations. Pour contrer l'individualisme, les enseignants promeuvent l'idéal d'un bonheur collectif qui passe par l'amitié, le partage, la coopération, l'échange. De cette façon, les enseignants créent des valeurs communes et consolident le sentiment d'appartenance.

Dans le chapitre 6, je décris comment la résolution du conflit vise à apprendre à vivre ensemble dans les différences selon l'éthique de la démocratie, qui consiste à négocier en permanence et composer avec les sensibilités des uns et des autres. Les règles de la vie commune ne sont pas définies au préalable de manière implicite, mais sont négociées en fonction des dynamiques interactionnelles et des situations conflictuelles. Faire groupe ici signifie maintenir une stabilité émotionnelle. Cela passe par la construction d'une manière de vivre ensemble qui implique d'exprimer ses émotions, d'écouter celles des autres et de trouver ensemble des solutions. Par ces négociations constantes autour de la résolution de conflit, il s'agit de faire des efforts en vue de tendre vers l'idéal démocratique en donnant la parole à chacun et en prenant au sérieux les émotions des uns et des autres.

En conclusion, j'indique les apports de cette thèse sur les transformations des cultures émotionnelles, mais aussi sur la démocratie comme manière de vivre. Je trace quelques pistes à suivre pour des travaux futurs sur les émotions en lien avec la globalisation, ainsi que sur des enjeux contemporains autour de la démocratie mise à mal par la post-vérité .

Chapitre 1

Méthodologie

Ce chapitre a pour but de décrire la méthodologie d'enquête. Dans un premier temps, je rendrai compte du terrain d'enquête, du choix de celui-ci, de ma place au sein de cette communauté éducative, de mes relations avec les enquêtés et des difficultés rencontrées sur le terrain. Dans un deuxième temps je montrerai le processus de recueil des données et les conditions de sa réalisation. Enfin dans un troisième temps, je décrirai la construction de l'objet d'étude, en passant par une interrogation sur la dimension subjective de cet objet de recherche ainsi que la manière dont mon questionnement antérieur à la thèse, l'ethnographie et mes lectures ont convergé vers la question de recherche.

1. Un problème concret, un lieu de terrain

Pour Mondher Kilani l'"anthropologue "possède" en tout premier lieu un terrain qu'il s'est choisi pour des raisons aussi bien scientifiques que personnelles" (1994: 45). Dans un premier temps je préciserai les raisons scientifiques de ma démarche, puis au début de la troisième partie de ce chapitre, j'évoquerai les raisons personnelles du choix de ce terrain.

Ce sont des questions suscitées par la perception de l'émergence des pratiques, des discours et des savoirs sur les émotions ainsi que leur caractère globalisé qui m'ont amenée à choisir mon terrain pour interroger ce que ces pratiques, discours et savoirs semblaient révéler des changements sociaux et culturels de notre temps. Dans le processus de la recherche d'un lieu de terrain en 2016, avant de commencer la thèse, ce qui retint mon attention, ce fut le caractère inédit des pratiques d'«éducation affective et relationnelle», le discours des enseignants justifiant celles-ci par rapport à l'époque contemporaine, la référence au programme éducatif de l'Organisation Mondiale de la Santé, mais aussi le caractère expérimental de la Scuola-Città Pestalozzi, lieu de recherche-action, mettant à disposition la production de ses savoirs et pratiques à l'échelle nationale. Par ces caractéristiques, cette école constituait une opportunité pour répondre à mes questions.

L'accès au terrain

Après avoir pris connaissance de l'existence du curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» et de la Scuola-Città Pestalozzi en été 2016, j'ai consulté son site internet de celle-ci et j'ai aussitôt contacté le directeur par email en lui exposant mon projet de recherche. Mais je n'obtins aucune réponse de sa part. Dans mes tentatives de trouver un terrain d'enquête, ne pas obtenir de réponse semblait être la norme. Je n'ai donc pas insisté. En septembre 2016, alors que je me trouvais de passage à Florence, je décidai de contacter de nouveau l'école d'abord par téléphone ensuite par email. Le lendemain j'ai pu rencontrer deux enseignants : Cristina et Marcello. Je présentai mon projet de recherche, annonçant mon intention de trouver un terrain d'enquête pour comprendre ces nouvelles pratiques éducatives et, dans ce sens, la Scuola-Città Pestalozzi me semblait le lieu propice pour réaliser mon projet de thèse.

J'évoquai mon expérience d'enseignante en Allemagne auprès d'enfants et d'adolescents et mon impression d'une forme de souffrance à l'école perceptible chez certains élèves. Aussitôt Marcello me présenta l'école et s'empressa de dire que : « *les enfants ici, pleurent quand ils quittent l'école à la fin de l'année scolaire ou quand ils terminent le collège* » pour mettre en avant le rapport affectif que les enfants entretiennent avec l'école. Alors que Marcello semblait enthousiaste à l'idée de me montrer la spécificité de l'école et ses aspects positifs, Cristina me parut plus posée et critique. Elle ne sembla pas chercher à me convaincre des avantages de l'école ou des pratiques éducatives, mais me parla de l'«éducation affective et relationnelle», précisant que celle-ci fut élaborée en collaboration avec ses collègues et me décrivit les thématiques et les activités réparties par année scolaire. Après cette discussion, je leur ai demandé s'il était envisageable de mener mon enquête dans leur école. Tous les deux me répondirent par l'affirmative, m'informant que l'entrée dans le terrain ne requérait aucune autorisation et que leur confirmation orale lors de cet entretien faisait office d'accord. Marcello m'informa des conditions de recueil des données. Il me sembla que mon intérêt pour leur école était perçu comme une forme de reconnaissance de la spécificité de celle-ci ainsi que du travail des enseignants.

La Scuola-Città Pestalozzi a l'habitude de recevoir des chercheurs, des stagiaires, des visiteurs durant l'année scolaire pour des périodes variées. La facilité d'accès et la dimension informelle de cette négociation me donnèrent l'impression que la recherche dans ce terrain serait aisée. Mais contrairement à cette première impression, certaines contraintes

empêchèrent le déroulement idéal de mon enquête de terrain. Comme je le développerai par la suite, j'ai été confrontée à une contrainte importante : le manque de disponibilité des enseignants.

Un accès graduel au terrain

Dans une phase exploratoire, durant ma première année de thèse, je me suis rendue dans cet établissement à deux reprises, en mars et en mai 2018 pour une période d'une semaine à chaque fois. Le but était de me familiariser avec la communauté éducative, comprendre les rôles des uns et des autres, nouer des liens, notamment avec les interlocuteurs privilégiés Cristina et Marcello, consulter les archives pour connaître la dimension historique, notamment le contexte de la fondation de l'école. J'ai ainsi rencontré Rosa, responsable des archives, Vera responsable de l'équipe de coordination, Alma l'enseignante la plus ancienne de l'école (34 ans d'expérience), Michele, récemment en poste dans l'école (2 ans d'expérience) avec lesquels j'ai eu des conversations informelles. Je me suis dès lors immergée dans le cours d'«éducation affective et relationnelle» pour avoir un avant-goût des observations en classe. Cette phase d'approche m'a permis de me familiariser progressivement avec ce nouvel univers et de préparer mon enquête. Certains enseignants me parurent plus disponibles et accueillants, d'autres plus indisponibles et inaccessibles.

Un avant-goût de l'atmosphère du terrain

Je retournai sur le terrain le premier jour de la rentrée 2018 pour une durée d'une année scolaire, qui se déroula avec une interruption de décembre 2018 jusqu'en février 2019. Alma me reçut les bras ouverts, me saluant avec un grand sourire et sa voix rauque : « Ciao cara ». Les salutations de Vera et Rosa furent plus réservées. Cristina, avec un sourire, me félicita d'être venue dès le premier jour de l'école. Ce jour-là je n'étais pas la seule visiteuse à me présenter à l'école. De nouveaux enseignants de l'école primaire et collège commençaient une nouvelle expérience dans la Scuola Città. La bienvenue aux nouveaux enseignants et la célébration du premier jour du retour à l'école furent marquées par un sketch bref mis en scène par deux enseignants proches de la retraite, Alma et Patrizio, parodiant la surcharge du travail de l'enseignant ainsi que l'aliénation à la technologie. Suite à cela, on distribua aux personnes présentes un verre de prosecco. Après ce moment festif, Margherita, une enseignante du collège, nous proposa, à trois nouvelles enseignantes et à moi-même de nous faire visiter l'école. Bien que Cristina et Marcello fussent mes interlocuteurs, ceux-ci ne

m'introduisirent pas auprès de leurs collègues. Je me présentai donc moi-même auprès de quelques enseignants. Lorsque j'annonçai à l'un d'entre eux que j'étais à l'école pour une recherche en anthropologie, celui-ci parut surpris. D'autres enseignants ne semblaient pas se poser de questions sur ma présence, habitués aux va-et-vient d'inconnus, que ce soit en raison du renouvellement des enseignants et éducateurs ou en raison des visites de chercheurs, de stagiaires et d'autres visiteurs curieux de découvrir l'école.

Les conditions de réalisation de l'enquête

L'évocation des rythmes rapides et de la perception d'une surcharge du travail par les enseignants, mis en avant par Alma et Patrizio dans ce sketch, inaugurant une nouvelle année scolaire, semblait être une façon de mettre en garde les nouveaux enseignants sur la réalité du quotidien de leur travail. Je compris plus tard que ces temporalités affectaient les conditions de mon enquête, puisque les enseignants étaient très absorbés par la charge du travail.

De plus, la présence irrégulière de personnes extérieures ainsi que le fréquent renouvellement du personnel au sein de la Scuola-Città Pestalozzi ces dernières années, générant une atmosphère de confusion et donnant l'apparence d'un groupe désagrégé. Quelques mois après ma présence sur le terrain, une enseignante me demanda si j'étais remplaçante, ne se souvenant plus quel était mon rôle au sein de l'école. Cela me paraît illustrer cette confusion des rôles et des places au sein de l'école. Dans ce contexte, il ne m'a pas toujours été aisé de trouver ma place et d'avoir des échanges spontanés, riches et variés avec la plupart des membres de la communauté éducative, ce qui selon moi aurait correspondu à des conditions idéales de la réalisation de mon enquête ethnographique.

Faire enquête dans un monde pressé

Il me semblait important, pour avoir une vue d'ensemble sur la communauté éducative et son fonctionnement, de recueillir des données auprès des enseignants qui constituaient l'équipe de coordination, c'est-à-dire ceux qui étaient chargés de la prise de décision et notamment de la dimension expérimentale de l'école. Cependant, il était extrêmement difficile de trouver du temps pour avoir des entretiens ou des échanges informels, ces personnels étant constamment surchargés de travail et de nombreuses sollicitations. Vera, l'une d'elle, a dû reporter notre entretien à deux reprises pour avoir été sollicitée par d'autres engagements plus urgents. Finalement nous réussîmes à convenir d'une autre date pour un entretien d'une heure vers la fin de l'année, espérant que celle-ci serait plus disponible. Au moment de l'entretien, après

trente minutes d'échange, celle-ci se montra pressée et demanda s'il était possible d'abrégé l'entretien. Cet entretien était pourtant nécessaire, pour comprendre les tensions et les logiques auxquelles l'école était aux prises. Elle occupait une fonction clé de par laquelle elle semblait à même de me permettre de comprendre plusieurs dimensions de l'école. J'ai voulu l'interroger sur le fonctionnement de l'école expérimentale, les attentes de l'Etat vis-à-vis de l'innovation dans cette école, mais aussi les programmes de l'éducation impulsés par l'Union européenne (UE) ainsi que la manière dont cette communauté éducative traduisait - ou s'appropriait de - la notion d'esprit d'entreprise promu par les programmes de l'UE. Face à sa disposition à se dérober à l'entretien et l'expression d'une apparente apathie, il ne me sembla pas judicieux d'insister pour lui proposer d'autres rencontres afin de poursuivre l'entretien. J'ai dû ainsi me contenter de la première partie de l'entretien basée sur sa trajectoire et sa vision de l'éducation.

Une autre figure clé dans cette communauté éducative, Rosa, qui était notamment chargée de la conservation des archives et de la dimension historique de l'école, elle aussi était difficilement accessible, en raison de la surcharge de travail. J'avais eu une conversation informelle et un entretien avec elle, entretien qui souleva de nombreuses autres questions notamment liées à l'histoire de l'école. Lorsque je lui demandai s'il était possible de convenir d'une autre rencontre, celle-ci, étonnée et renfrognée, me demanda : "*mais je ne t'ai pas déjà tout dit?*". Ne pouvant pas me donner de rendez-vous, celle-ci me proposa de revenir vers moi, quand elle aurait un moment de disponible. Un jour, alors que je me trouvais dans la petite salle des enseignants, habituellement déserte, celle-ci passa devant moi et me dit qu'elle avait dix minutes pour répondre à mes questions. J'ai dû alors saisir cet impromptu pour lui poser les questions qui me semblaient les plus importantes.

Marcello, qui occupait également une fonction importante au sein de l'école, se trouvait dans le même cas de figure. Contrairement à ses collègues mentionnés ci-dessus, j'ai pu cependant mener cinq entretiens avec lui. Il aurait été souhaitable de mener plus d'entretiens avec lui car il occupait plusieurs rôles clés à l'école : il était membre de l'équipe coordination, concepteur de projets de l'expérimentation, responsable des relations extérieures de l'école. Il œuvrait également à mi-temps à l'université en tant que formateur pour les stagiaires, futurs enseignants. Il était notamment intéressant de m'entretenir avec lui pour connaître les problèmes que traversait l'école, les conflits avec la direction, l'articulation de l'éducation avec l'époque contemporaine, les visions de l'école future. De la même façon, de par ses

engagements il était très peu disponible et souvent il a dû annuler notre rendez-vous parce que d'autres priorités venaient s'ajouter à son agenda. Il était si pris par ses obligations qu'il était contraint de venir à l'école un jour férié pour mener un entretien avec deux autres chercheuses venues de Milan et ensuite moi-même. (Voir annexe : *“Entretien Marcello 24 juin 2019”* p. 341). Contrairement à Vera et Rosa, avec lesquelles il était difficile de ménager du temps pour l'enquête, les relations étaient marquées par un sérieux qui mettait de la distance - l'échange avec Marcello était plutôt informel et sincère.

L'anthropologue Thomas Hylland Eriksen (2015 a : 33) remarque que le *“terrain est extrêmement exigeant”* et est rarement vécu par l'ethnographe comme un *“voyage passionnant d'exploration continue”*. Ce décalage entre les exigences de l'ethnographie et les contraintes rencontrées sur le terrain fut source de frustration, de déception et de fatigue. Les causes de ce vécu étaient dues notamment au manque de temps des informateurs (pour une description de ce vécu voir en annexe des extraits du journal de terrain : *“Mon ressenti sur le terrain”* et *“S'adapter”* p. 352-353). Hylland Eriksen fait une comparaison entre les tensions vécues par l'ethnographe de classe moyenne dans des contextes culturels où la solitude est perçue comme pathologique, où celui-ci sera difficilement laissé seul, avec un ethnographe qui se trouve en milieu urbain où le problème sera tout autre. Dans ce dernier cas, *“le problème peut se situer à l'opposé : dans des sociétés où les gens possèdent la télévision, des ordinateurs portables, des comptes Twitter et des voitures et où le temps est considéré une denrée rare, un ethnographe peut découvrir rapidement que sa présence ne crée ni enthousiasme, ni curiosité parmi les natifs et l'immersion continue dans la vie locale est difficile”* (Hylland Eriksen 2015 a: 33).

Si je tenais tant à interviewer ces figures responsables, c'est parce qu'il était impossible d'observer les données dont j'étais en quête. Ces contraintes liées au manque de temps de ces enseignants, montrent aussi la réalité quotidienne de ces derniers. Après mon séjour sur le terrain, qui s'est étendu sur l'année scolaire 2018-2019, j'ai voulu revenir sur certains aspects et mener d'autres interviews en 2020 pour compléter quelques éléments manquants. J'ai pu réaliser des entretiens avec certains enseignants, mais ceux ayant des responsabilités plus importantes étaient toujours inaccessibles.

Alors que j'avais prévu de me rendre à nouveau à la Scuola-Città Pestalozzi en mars 2020, la pandémie avait contraint les écoles à l'enseignement à distance. Je contactai Rosa en mars 2020 pour lui demander s'il était possible de lui poser quelques questions complémentaires

par rapport à nos entretiens précédents. Celle-ci me répondit en mai 2020, soit deux mois plus tard, décrivant la surcharge de travail, les sollicitations, les interruptions qui l'avaient empêchée de finir le mail qu'elle allait m'adresser (voir "*Réponse de Rosa*" en annexe p. 354).

Comment ai-je été perçue par les enseignants ?

Par ces trois enseignants, à cause de mes sollicitations, j'étais perçue comme une présence importune. Pour d'autres j'étais une personne suspecte, dont la présence suscitait des questions en raison de ma manière d'interroger différents aspects de la communauté éducative. Un jour, un jeune enseignant, me dit sur un ton teinté d'humour, souriant et impudent, que j'étais une inspectrice, sans ajouter d'autres commentaires et sans expliciter ses dires. Pour certains j'étais invisible. Pour d'autres ma présence suscitait seulement de l'indifférence. Pour d'autres au contraire, mes prédilections de recherche semblaient susciter de la jalousie vu que je m'intéressais plus à l'«éducation affective et relationnelle» qu'à d'autres projets innovants ou créatifs que ces enseignants avaient mis en place. Par les enseignants qui étaient à la marge - ceux qui étaient présents pour une courte durée dans cette école - j'étais un réceptacle de leur révolte, de leur frustration, voire de leur mépris envers la communauté éducative, mais aussi une compagnie pour se sentir moins seuls dans un milieu nouveau. Pour d'autres j'étais vraisemblablement quelqu'un de respectable, parce que je faisais de l'anthropologie, synonyme d'humanisme. Pour d'autres encore - qui en raison de mon expérience de vie cosmopolite - j'étais capable de les comprendre. Pour beaucoup j'étais présente pour le caractère spécifique de l'école, qui suscite de l'intérêt de nombreuses personnes à l'échelle nationale et internationale.

La défiance de deux enseignantes envers moi semblait taboue. J'ai su par Marcello, que deux de ses collègues (présentés anonymement par ce dernier) ont dit vouloir savoir ce que j'écrivais dans ma thèse. Celui-ci, me communiqua leur réaction, tiraillé d'une part par la nécessité de me transmettre cette information, en qualité de responsable des relations extérieures (catégorie dont je faisais partie), d'autre part gêné et agacé par le fait que ses deux collègues montraient de la méfiance à mon égard. Cette attitude lui sembla inamicale et irrespectueuse alors qu'il me prêtait des bonnes intentions quant à mon intérêt scientifique pour cette communauté éducative.

Une description de Beaud et Weber sur les réactions que peuvent développer les interlocuteurs envers le chercheur, renvoie à une situation qui s'est produite dans mon terrain. *“Il y a des gens qui d'emblée se montrent intéressés par votre projet, d'autres qui se maintiendront à l'écart, voire qui lui marqueront une sourde hostilité.”* (2010 : 107). Il m'a semblé que j'éveillais cette “sourde hostilité” chez Vera en particulier qui avait une attitude assez ambiguë à mon égard: elle se montrait par moments amicale (en m'offrant un fruit, ou en acceptant ma demande d'assister à une réunion avec un ton chaleureux : *“mais oui bien sûr”*) et en même temps - en plus d'avoir cherché à éviter nos entretiens - selon toute vraisemblance elle avait joué sur un malentendu pour éviter ma participation (j'appris cela plus tard par un de ses collègues) à un séminaire de deux jours entre enseignants à la campagne dont le but était d'échanger sur différents problèmes - relationnels et organisationnels notamment - que traversait l'école. Cette attitude de sa part demeura un non-dit.

Chez d'autres je ne remarquai pas de telles réactions. Chez Alma il me sembla déceler une forme de déception ou jalousie éprouvée par le fait que je n'accordais pas une attention exclusive à son travail et à sa passion pour le théâtre, notamment parce qu'elle était la plus ancienne enseignante de l'école. Une autre enseignante semblait déçue que je n'accorde pas suffisamment d'intérêt à ses projets de recherche-action, alors qu'elle était très peu disponible et difficilement accessible. Patrizio s'était montré assez indifférent vis-à-vis de moi jusqu'à ce qu'il apprenne que je faisais une recherche en anthropologie, dès lors son indifférence se transforma en amabilité.

L'“encliquage”

Comme je l'ai déjà indiqué, c'est par Cristina et Marcello que j'ai eu accès à mon terrain et je m'intéressais essentiellement aux pratiques d'«éducation affective et relationnelle». Cristina était la représentante de ces pratiques. La plupart des personnes extérieures qui rejoignent la Scuola-Città Pestalozzi pour une période plus ou moins longue sont des stagiaires qui sont intégrés dans une classe et suivis par un enseignant attitré. Pour la plupart des enseignants, j'étais attachée au même titre que les stagiaires à un enseignant et dans mon cas il s'agissait de Cristina. Ce phénomène a été désigné par le concept d'“encliquage” par Olivier de Sardan, phénomène qui consiste pour le chercheur à *“ être assimilé, souvent malgré lui, mais parfois avec sa complicité, à une « clique » ou une « faction » locale, ce qui offre un double inconvénient. D'un côté, il risque de se faire trop l'écho de sa « clique » adoptive et d'en*

reprendre les points de vue. De l'autre, il risque de se voir fermer les portes des autres «cliques» locales». (Olivier de Sardan 2008:93,94).

Le fait que mon rôle débordait cette place accordée au stagiaire ou au visiteur extérieur - je n'étais pas seulement attachée à la figure d'un enseignant et aux cours d'«éducation affective et relationnelle», mais aux points de vue des autres enseignants, ainsi qu'à ceux des enfants et des parents, j'assistais à différentes réunions et je m'entretenais avec différentes personnes présentes à l'école - créait une ambiguïté par rapport à mon rôle, mais aussi une forme de défiance dissimulée chez certains.

Instaurer la confiance

J'ai essayé de gagner la confiance en montrant mon intérêt pour la philosophie éducative de cette école, en évoquant mon expérience d'enseignante et le partage d'une sensibilité commune avec celle de la Scuola-Città Pestalozzi, en exprimant un intérêt pour leur projets, en partageant mes réflexions et observations, en affichant ma sympathie, en masquant ma frustration quand un entretien était annulé ou lorsque ma conversation avec un enseignant était brusquement interrompue par de différentes sollicitations. J'ai assisté par ailleurs aux fêtes organisées par l'école, à des soirées ciné forum regroupant parents et enseignants, j'ai eu des conversations avec les enfants pendant les récréations, j'ai montré mon désir de connaître les travaux des enseignants et quand j'étais touchée par leurs projets, idées, actions, je partageais avec eux mon enthousiasme et mon point de vue, je cherchais à être discrète et à ne pas importuner les enseignants par ma présence lorsque ceux-ci étaient pressés ou préoccupés. Parfois je peinais à m'insérer dans leur quotidien. En raison des nombreuses responsabilités et sollicitations de toutes sortes qui les occupaient, ils ne disposaient pas du temps pour des conversations informelles. J'avais saisi une opportunité de me rendre utile et de traduire pour un parent albanophone, mais au dernier moment c'est l'autre parent, ne parlant pas l'albanais, qui s'est présenté.

Mais cette confiance s'est construite aussi dans la durée, c'est-à-dire que c'est par mon long séjour et les retours fréquents sur le terrain que j'ai pu instaurer la confiance et que j'ai pu progressivement m'insérer dans la communauté éducative. (voir en annexe : «*I compiti della strega* » p.352).

Bien qu'il fût difficile d'avoir de fréquentes conversations informelles et entretiens avec la plupart des enseignants faute de temps, la confiance semblait s'établir facilement lorsque

j'échangeais avec eux. Certains se confiaient ouvertement dès les premiers échanges. Un enseignant, lors d'un premier entretien, en parlant de nombreuses contraintes et tâches administratives, me confia que ces dernières années de sa carrière, il n'avait pas documenté son travail d'enseignant, bien que cela soit une obligation, pour accorder plus de temps à des projets éducatifs qui aient du sens à ses yeux. Une autre enseignante, proche de la retraite - avec laquelle je n'avais pas échangé souvent- lors d'un entretien, me fit part de son exaspération face à des parents qu'elle qualifiait d'exigeants et en raison de cela, de son impatience à prendre la retraite.

Une déontologie

Beaud et Weber préconisent un nombre de règles à respecter en vue de la déontologie ethnographique. Il s'agit de demander le consentement des interlocuteurs pour les enregistrements des entretiens, pour la prise de photographies, de tenir à disposition des interlocuteurs le matériel recueilli, ne pas révéler dans son milieu ce qui a été dit pendant les entretiens et d'expliquer et de garantir aux interlocuteurs le respect de ces règles. (Beaud et Weber 2010 : 255). Dans mes rapports avec les enquêtés, j'ai appliqué ces règles notamment en demandant leur autorisation à enregistrer l'entretien, j'ai précisé que leurs noms resteraient anonymes, j'ai demandé des autorisations auprès des parents pour enquêter auprès des enfants, pour prendre des photos. J'ai également mis à disposition d'une enseignante, une vidéo prise lors d'un cours pour les besoins de l'analyse.

S'adapter face aux contraintes

J'ai dû conduire ma recherche en tenant compte des contraintes du terrain. Ainsi, puisque certaines interactions étaient difficilement réalisables selon les exigences de l'ethnographie, j'ai concentré mon étude essentiellement sur les pratiques de l'éducation affective et relationnelle en interviewant les enseignants responsables de cette matière, surtout Cristina, sur le sens donné à ses pratiques et ses intentionnalités. Mais je me suis aussi entretenue avec d'autres enseignants, pour avoir des points de vue contrastés sur le phénomène étudié. Il s'agissait notamment des enseignants qui étaient arrivés à l'école plus récemment et certains ne partageaient pas la même vision de l'éducation que la plupart des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi. Avec ceux-ci, il était plus aisé d'échanger.

En ce qui concerne la difficulté d'obtenir certaines informations sur l'histoire de l'école, mais aussi sur les projets actuels, lorsque je n'avais pas obtenu suffisamment d'informations par

les enseignants mentionnés ci-dessus en raison de la charge de travail, j'ai dû me baser sur les documents des archives ainsi que des données mis en ligne sur le site internet de l'école (comme par exemple le contrat de l'école expérimentale).

Choix de mes interlocuteurs

Selon (Cohen et al., 2018) pour choisir l'informateur privilégié il est nécessaire d'identifier les "acteurs qui possèdent la connaissance du groupe, de la problématique, ou de l'institution" qui intéressent le chercheur. Pour ces auteurs, les informateurs privilégiés doivent être des personnes dignes de confiance, être choisis en fonction de leur statut, de leur représentativité dans le groupe par rapport au problème étudié, en fonction de leur point de vue, de leurs connaissances, de la possibilité de les observer dans différentes situations, de l'importance de leur rôle au sein du groupe, de leur relation avec les autres membres du groupe. En supplément, ces auteurs mentionnent Janice M. Morse⁷ qui définit le "bon" interlocuteur - qui est aussi "l'informateur principal" - comme étant quelqu'un qui possède *"la connaissance nécessaire, les informations et l'expérience du problème de recherche, est capable de réfléchir sur cette connaissance et sur cette expérience, a du temps pour être impliqué dans le projet, a la volonté de s'impliquer dans le projet, et peut effectivement mettre en lien avec les autres informateurs"* (Cohen & al., 2018 : 312).

Cristina

Cristina était mon interlocutrice privilégiée ou l'"informatrice principale" bien qu'elle ne correspondît pas en tout point à la description de Morse, notamment en ce qui concerne la mise en relation avec les autres informateurs. Cristina constituait une figure centrale par rapport à ma question de recherche, étant donné qu'elle a été l'initiatrice des pratiques d'«éducation affective et relationnelle», qu'elle leur a donné forme et contenu, en incorporant les savoirs de ses collègues. C'était quelqu'un qui m'inspirait confiance par une certaine sobriété, mais aussi parce qu'elle ne semblait pas chercher à m'impressionner. Elle répondait seulement à mes questions, souvent de manière approfondie, mais elle ne parlait pas si je ne lui demandais pas son avis. Elle semblait flattée de mon intérêt pour son travail. Lorsqu'il m'arrivait de la citer dans nos entretiens, pour demander des précisions sur ce qu'elle m'avait dit à un entretien antérieur, elle disait se sentir importante dans ces échanges. Si elle ne parlait

⁷ Morse, J. M. (1994) Design in funded qualitative research. In N. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 220–35.

pas sans qu'on lui demande son avis, elle était toujours très disponible pour les entretiens et s'impliquait volontiers, trouvant dans notre relation le signe d'une reconnaissance.

L'année scolaire 2018-2019 pendant laquelle j'ai conduit mon enquête, était sa dernière année avant la retraite et elle était une des rares anciennes enseignantes à être présente à l'école au moment de celle-ci. Elle y avait travaillé pendant 25 ans et en cela elle était une figure importante dans la communauté éducative, non seulement par son ancienneté, mais aussi par son engagement, pour de nombreux projets expérimentaux qu'elle avait conduits. Au cours de sa carrière, elle a cherché à mettre sa créativité au service de l'école, mais aussi à créer des synergies, en mettant en commun les singularités appartenant à la communauté éducative, en vue d'un but commun. Malgré son importante influence dans la communauté éducative, sa présence était discrète. Certains collègues se préoccupaient de son départ à la retraite, car cela allait aggraver une situation déjà défavorable, générée par le départ de nombreux autres anciens enseignants et l'arrivée de nouveaux, ce qui avait participé à ébranler le fondement de la philosophie éducative de cette école.

Etant donné que chacun de enseignants avait sa spécificité dans la communauté éducative, celle de Cristina était de représenter les pratiques de l'«éducation affective et relationnelle». Elle était non seulement enseignante mais aussi psychologue (au sein de l'école avec le cabinet de consultation psychopédagogique et en dehors de l'école avec son cabinet de psychologue), engagée en tant que médiatrice de conflit auprès du tribunal de Florence, ainsi que formatrice en médiation de conflit. C'est à la fois en puisant dans ses compétences personnelles, mais aussi en mettant en commun les savoirs de ses collègues qu'elle a construit des pratiques éducatives inédites.

Lors de sa dernière année en tant qu'enseignante Cristina préparait l'écriture d'un livre sur ces pratiques éducatives, parce qu'elle tenait à ce que cette éducation affective et relationnelle se prolonge après son départ de la communauté éducative. En novembre 2020 son livre *Insieme s'impara a stare insieme – Percorso di educazione affettiva e relazionale per la scuola primaria*, fut publié (Lorimer 2020), la première année de sa retraite, où elle continuait à fréquenter l'école pour former les enseignants à enseigner cette matière d'«éducation affective et relationnelle».

Pour Olivier de Sardan, l'informateur est à la fois un “consultant sollicité sur ses connaissances” mais aussi “un narrateur parlant de son vécu” (Olivier de Sardan 2008 : 55).

Pour cet auteur, il ne s'agit pas de s'appuyer sur un "informateur privilégié" qui représenterait le collectif, car tout "interlocuteur doit être considéré comme détenteur de connaissances intéressantes sur son groupe, sa profession, sa société" (Olivier de Sardan 2008: 55).

Les autres informateurs

Bien que Cristina fût l'interlocutrice principale - celle-ci, de par ses expériences, ses formations, ses intérêts, ses engagements, ses préférences, représentait le mieux les pratiques éducatives que je cherchais à comprendre - j'ai pu mener mon enquête auprès d'autres informateurs. Dans la mesure du possible, bien que les autres enseignants n'aient pas été aussi disponibles que Cristina - j'ai cherché à recueillir les représentations des autres enseignants, dans différents rôles et statuts. Me basant sur la posture méthodologique du chercheur telle que définie par Olivier de Sardan pour lequel « *L'un des objectifs principaux du chercheur sur le terrain est de comprendre le plus finement possible les logiques de représentation, de perception ou d'action de ses interlocuteurs* ». (Olivier de Sardan 2008 : 62) je me suis efforcée de comprendre le phénomène étudié en prenant en considération la diversité de points de vue des enseignants. Le choix des informateurs s'est effectué en fonction de mon intérêt de recherche.

Marcello était un autre informateur important, non seulement parce qu'il enseignait l'«éducation affective et relationnelle»⁸ au collège, mais aussi parce qu'il est responsable des projets expérimentaux de l'école et cela me permettait de comprendre les logiques derrière l'émergence de nouveaux projets éducatifs, en lien avec le contexte d'époque. Cela fait de lui un des concepteurs des projets éducatifs innovants de la Scuola-Città. Il joue également un rôle d'intermédiaire entre l'école et les personnes de l'extérieur (stagiaires, visiteurs, chercheurs). De plus, il s'interroge constamment sur l'ajustement de l'école face aux conditions de l'époque contemporaine.

Gino, le collègue le plus proche de Cristina, qui avait participé à la promotion et à l'élaboration des pratiques d'«éducation affective et relationnelle» avec elle, bien que déjà à la retraite au moment de mon enquête, m'a accordé un entretien par skype en août 2020.

Une autre interlocutrice importante était Catarina. Elle était venue à la Scuola-Città Pestalozzi pour avoir une expérience professionnelle dans cette école réputée en raison de sa

⁸ Cristina enseignait cette matière à l'école primaire, tandis que Marcello l'enseignait au collège. Puisque ma recherche s'est focalisée sur l'école primaire, c'est avec Cristina que j'ai eu un contact régulier et continu durant mon enquête de terrain.

dimension expérimentale. Catarina ne partageait pas le système de valeurs de la Scuola-Città : ni les pratiques éducatives, ni sa vision de l'éducation. Elle ne considérait pas nécessaire qu'à l'école ait lieu une pratique éducative comme l'«éducation affective et relationnelle» et plaidait pour une éducation considérée traditionnelle par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, c'est-à-dire une école marquée par des relations hiérarchiques entre les enseignants et élèves, par l'usage des manuels scolaires, l'importance accordée à l'accumulation des savoirs, plutôt que l'apprentissage par la résolution de problèmes et le recours à l'expérience vécue comme support éducatif. Dans ce sens, m'entretenir avec une interlocutrice comme Catarina a été l'occasion de faire émerger deux compréhensions du monde en opposition. Cette stratégie d'enquête de triangulation était une occasion de "*faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité*". (Olivier de Sardan 2008 : 80). Catarina était la seule enseignante à penser que l'«éducation affective et relationnelle» n'avait pas sa place à l'école.

Olivier de Sardan rappelle qu'il ne faut pas oublier les "*gens d'en bas*", "*au profit de seuls leaders, animateurs plus ou moins charismatiques*". (Olivier de Sardan 2008 : 82). L'intérêt de recueillir la diversité des points de vue consistait à avoir une approche plus riche et variée du phénomène à étudier. Dans le même ordre d'idées, je me suis entretenue avec d'autres enseignants, qui avaient un statut différent de ceux qui formaient le noyau de la communauté éducative, par le fait qu'ils étaient présents à la Scuola-Città Pestalozzi de manière ponctuelle ou qui n'étaient pas préoccupés par les mêmes problèmes que les enseignants permanents. Il s'agissait surtout d'enseignants de soutien pour les enfants en situation de handicap. Ce n'est pas seulement avec les enseignants que je me suis entretenue. J'ai également eu des conversations informelles avec les enfants et après avoir mené des interviews avec ces derniers, lors desquels la plupart d'entre eux se sont sentis valorisés par cet exercice inédit pour eux, une certaine proximité s'est créée. Bien que les occasions de rencontre avec les parents aient été plus rares, ayant assisté aux fêtes de l'école, j'ai pu m'entretenir avec quelques-uns.

2. Recueil des données

L'observation flottante

“La méthode de l’observation participante” consiste à rester disponible, à ne pas mobiliser l’attention sur des objets précis.” (Pétonnet 1982).

Pour avoir une vue d'ensemble de la communauté éducative, j'ai mené des observations dans différentes réunions, j'étais attentive aux discours - au sens des significations, des conventions-; à leurs manières d'évaluer les situations ; j'ai cherché à déceler quelles étaient les préoccupations des enseignants; j'ai prêté attention aux interactions entre les uns et les autres; j'ai observé les élèves et les enseignants dans la cour de récréation; je me suis intéressée aux références utilisées; j'ai assisté à des fêtes de l'école; j'ai participé à des réunions des parents; j'ai eu des conversations informelles avec ces derniers, avec les enfants, les enseignants, des enseignants remplaçants, des stagiaires, des chercheurs, des visiteurs. J'ai mené des entretiens avec les enseignants; j'ai recueilli des récits de vie. J'ai fait des entretiens avec les enfants. J'ai eu des conversations informelles avec les parents aussi. J'ai voulu savoir quelles étaient leurs motivations pour inscrire les enfants dans cette communauté éducative. J'ai cherché à comprendre les styles de vie des enfants, leurs aspirations pour appréhender la manière dont leurs expériences reflètent l'époque qu'ils incarnent. Je me suis entretenue avec un ancien enseignant de la Scuola-Città Pestalozzi, âgé de 90 ans, qui avait exercé de la fin des années 1950 jusqu'au milieu des années 1970. Je me suis entretenue également avec une ancienne élève, qui avait fréquenté l'école au milieu des années 1960. En dehors de l'école, j'ai rencontré des personnes qui ont connu, directement ou indirectement la Scuola-Città et qui avaient une opinion sur elle. J'ai mené principalement des observations dans les cours de l'«éducation affective et relationnelle» de la première année jusqu'à la quatrième année de l'école primaire. L'âge des enfants allait de 6 à 10 ans. J'ai également observé d'autres cours et ateliers faisant partie des projets expérimentaux.

A mon arrivée sur le terrain, ce que je cherchais à comprendre c'était le changement social et culturel car mon hypothèse de départ postulait que le caractère inédit des pratiques de l'«éducation affective et relationnelle» reflétait des particularités de notre époque, tout comme le discours des enseignants - justifiant ces pratiques inédites - le suggérait.

Dès lors, dans une phase exploratoire, j'ai voulu saisir le changement social et culturel de manière générale, à travers les savoirs et discours contemporains mobilisés dans les pratiques éducatives, l'organisation de l'école, les innovations pédagogiques, des manières récentes d'organiser les relations sociales, les effets de la réduction du budget alloué à la gestion de l'école sur la communauté éducative, mais j'ai cherché aussi à saisir le changement à travers les perceptions des enseignants, à travers le rapport au temps des élèves et leurs aspirations. J'ai également cherché à saisir le contemporain à travers le phénomène de la globalisation. Mais après cette phase exploratoire très vaste et après avoir exploré quelques pistes qui se sont révélées limitées dans les thématiques qui m'intéressaient, j'ai focalisé mon attention principalement sur les pratiques d'«éducation affective et relationnelle».

Les débuts de mon expérience ont été marqués par un intérêt assez global sur la Scuola-Città. Je me suis intéressée aux valeurs de cette communauté éducative, aux projets innovants. J'ai cherché à comprendre les styles de vie des enfants, leurs aspirations pour comprendre la manière dont leurs expériences reflètent l'époque qu'ils incarnent.

Les axes de recherche

Pour interroger le lien entre époque contemporaine et l'émergence de ces pratiques éducatives inédites, mes pistes de recherche étaient les suivantes :

- Le contexte de l'après-guerre et les préoccupations des fondateurs : quelles étaient les conditions d'émergence de l'école, comment l'école était organisée, quelle était la conception de l'éducation, quels étaient les buts de l'école et comment les aspirations des fondateurs s'inscrivaient dans l'époque de l'après-guerre ;
- Le contexte de l'époque contemporaine qui façonne les préoccupations présentes et donne impulsion aux efforts éducatifs des enseignants; quelles étaient les justifications de ces derniers quant à ces pratiques éducatives au regard de l'époque contemporaine? comment ces discours s'inscrivaient-ils dans des pratiques et discours locaux similaires;
- Les sources utilisées dans la construction de ces pratiques inédites et ce qu'elles disent de notre époque : quelles sont les ressources utilisées - et comment la Scuola-Città Pestalozzi s'approprie-t-elle ces sources ? ;
- Les pratiques d'«éducation affective et relationnelle»: Comment ces pratiques étaient-elles mises en place et quelles étaient les finalités de celles-ci?

Si je me suis intéressée à cette comparaison de deux points dans le temps, qui consistait à saisir le présent à partir du passé - c'est-à-dire la période de l'après-guerre qui a vu l'émergence de cette communauté éducative - c'est parce que l'«éducation affective et relationnelle» telle qu'elle a été institutionnalisée au début des années 2000, n'existait pas sous cette forme. J'ai cherché ainsi à comprendre si ces pratiques éducatives étaient tout à fait inédites ou bien si elles étaient l'expression d'une forme contemporaine d'un rapport aux relations et aux émotions. Pour saisir cette dimension historique et comprendre les continuités et ruptures, je me suis intéressée à la biographie du fondateur, à ses écrits, au journal de l'école "*Il nostro piccolo mondo*", un document produit par l'école en 2014, retraçant 70 ans d'histoire de l'école et recueillant de nombreux témoignages d'anciens enseignants, dirigeants d'école et anciens élèves. J'ai par ailleurs recueilli des données sur l'histoire de l'école auprès de Rosa, une des enseignantes en charge de cet aspect. Je me suis intéressée aux justifications des enseignants parce que les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» ont été créées par eux en réponse à des problèmes sociaux et psychologiques de notre temps. J'ai cherché à comprendre également comment cet intérêt pour une "éducation relationnelle et affective" s'inscrivait dans le contexte local, mais aussi présent et passé. J'ai ainsi cherché à connaître les perceptions des temps présents par les enseignants, leurs préoccupations et j'ai su par eux que ces pratiques éducatives n'existaient pas au moment de la fondation de l'école.

Ensuite, j'ai cherché à interroger les sources utilisées par les enseignants dans la construction de ces pratiques éducatives inédites en questionnant ces discours et savoirs contemporains qui circulent à l'échelle locale et globale pour comprendre comment le monde contemporain est qualifié et en quoi de nouvelles capacités - relationnelles et émotionnelles notamment - sont considérées nécessaires pour vivre dans notre époque. J'ai ainsi interrogé trois sources décisives dans la construction de ces pratiques à savoir le concept de l'*intelligence émotionnelle* développé par Daniel Goleman, le programme de l'Organisation mondiale de la santé sur les *life skills* ou les compétences pour la vie, élaboré en 1993, et enfin un livre intitulé *Star bene insieme a scuola* (Francescato et al., 2020 [1986]) qui préconise l'éducation de compétences sociales et affectives à l'école. Je me suis intéressée aux contenus de ces discours et à la manière dont la communauté éducative se les était appropriés.

Tout au long de ma présence sur le terrain, j'ai fait des observations dans les cours d'«éducation affective et relationnelle» dans chacune des sections, de la première jusqu'à la

quatrième année de l'école primaire. Puisque les enseignants ont construit ces pratiques éducatives pour répondre à des problèmes sociaux contemporains, j'ai cherché à saisir les buts poursuivis par les enseignants à travers ces pratiques et la manière de les réaliser.

Les entretiens

J'ai mené une quinzaine d'entretiens avec Cristina tout au long de mon enquête de terrain, durant ma présence sur le terrain et par la suite, par skype, entre 2018 et 2020. Avec Marcello, j'ai mené cinq entretiens. Avec Catarina j'ai eu de nombreux échanges informels et à deux reprises des entretiens approfondis. Avec les autres enseignants, j'ai pu mener deux entretiens. Avec Patrizio j'ai eu des conversations informelles, un entretien durant mon enquête de terrain et un deuxième après celle-ci par Skype durant la période de confinement, au printemps 2020. Quelques mois plus tard, j'ai interviewé Gino de la même manière. Pendant ma présence sur le terrain j'ai pu interviewer Rosa et Vera à deux reprises, mais ensuite, pour des raisons que j'ai déjà évoquées, il a été impossible de mener d'autres entretiens et de poser les questions que les entretiens précédents avaient suscitées. J'ai pu converser avec Michele, enseignant de soutien, présent de manière temporaire à la Scuola Città. J'ai eu des conversations informelles et mené un entretien avec Alma. Avec trois autres enseignants j'ai mené un entretien seulement. J'ai pu m'entretenir avec tous les enseignants et les enseignants de soutien de l'école primaire, à l'exception de trois d'entre eux, qui pour des motifs inconnus n'ont pas paru réceptifs à l'enquête. J'ai essayé à la fois de m'entretenir avec ceux qui pouvaient *“apporter le plus par rapport aux questions posées”* (Kaufmann citant Rabinow, 2013:42), mais aussi avec ceux qui pouvaient apporter des points de vue contrastés.

Une question que j'ai posée à tous les enseignants consistait à savoir ce qui avait motivé leur choix de rejoindre cette communauté éducative (mais aussi s'il existait des liens d'amitié qui se prolongent au-delà de l'école) afin de découvrir les idéaux, les valeurs et les affinités des enseignants avec la Scuola-Città. Je me suis intéressée à leurs parcours personnel et professionnel pour comprendre la manière dont leur conception de l'éducation et de la vie en société avait été formée. Aux enseignants permanents de la Scuola-Città j'ai posé la question de savoir comment ils définissent l'enseignant idéal de cette communauté éducative dans le but de connaître les valeurs et les normes de la communauté éducative. Ensuite des questions ont été formulées en fonction des compétences spécifiques des enseignants. Je voulais connaître les penseurs qui nourrissent leurs réflexions pour connaître à la fois leurs valeurs mais également comment étaient nourries leurs représentations par les savoirs sur la vie

contemporaine qui circulent aujourd'hui et qui se manifestent dans ce contexte local. J'ai demandé systématiquement à tous les enseignants leur point de vue sur les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» et comment ils les justifiaient par rapport à l'époque contemporaine.

J'ai posé des questions en fonction des compétences, des intérêts, de la singularité des informateurs. À Cristina principalement j'ai posé des questions en lien avec les observations dans le cours de l'«éducation affective et relationnelle» pour comprendre ses intentions et les représentations qu'il y avait derrière ses attitudes et réactions. Je lui ai posé également des questions autour de la construction du curriculum de l'«éducation affective et relationnelle», sur les ressources utilisées et les catégories dudit curriculum notamment. À Marcello j'ai posé des questions sur les projets expérimentaux et sur sa compréhension de l'époque contemporaine pour connaître la manière dont cette communauté éducative se situe dans le temps. À Rosa, j'ai posé des questions sur le passé de l'école pour faire émerger les caractéristiques de son présent par contraste avec son passé. Je me suis intéressée au point de vue de Catarina sur la Scuola-Città et à ses pratiques éducatives pour connaître ce qui allait de soi pour les enseignants de cette communauté éducative car celle-ci ne partageait pas la vision de l'éducation et de cette école.

J'ai recueilli des récits de vie approfondis auprès de Cristina et Catarina⁹. Toutes les deux étaient en fin de carrière, mais avaient des visions opposées de l'éducation. Daniel Bertaux appelle l'«*exigence de la variété*» le fait d'interroger des situations différentes pour construire ses théories sur des bases solides : « *Dans la perspective ethnosociologique, ce qui importe c'est d'avoir couvert, au mieux des possibilités, la variété des témoignages possibles.* » (Bertaux 2016). Auprès de ces deux enseignantes j'ai cherché à comprendre les facteurs qui avaient participé à façonner leur rapport au monde, en partant de l'intérêt pour le métier d'enseignante, leurs origines sociales, leur parcours éducatif et professionnel, les défis qu'elles avaient traversés, le sens qu'elles donnaient à leur métier et à l'éducation.

En ce qui concerne les autres enseignants, j'ai recueilli des épisodes de récits de vie, en fonction de ce qui se révélait pertinent dans l'enquête, soit un vécu de l'enfance, de la scolarité, du choix des études, d'une expérience importante dans la vie professionnelle. Jean

⁹ J'ai réalisé deux entretiens d'une heure trente avec Catarina et trois entretiens d'à peu près une heure trente avec Cristina, puisque celle-ci était plus prolixe et plus à l'aise dans le récit de sa vie. Tandis que Catarina se contrôlait, semblait moins à l'aise avec cet exercice, lui prêtant un caractère solennel.

Peneff, met en avant l'intérêt de conduire une "*enquête biographique modeste, limitée au passé récent et au seul plan du travail ou de la profession*" (Peneff 1995 :134). Si cela a été le cas pour la plupart des autres enseignants, cette approche n'a pas été adoptée avec Cristina puisque j'ai cherché à saisir dans sa biographie les éléments de sa vie qui avaient inspiré ses pratiques éducatives et en cela je ne pouvais me contenter du recueil d'une modeste biographie, basée sur le passé récent. (voir "*Récit de vie Cristina*" en annexe p. 357)

Tous les entretiens étaient individuels, je n'ai conduit aucun entretien de groupe. D'une part les entretiens en face à face me semblaient un choix pertinent pour permettre aux enseignants d'exprimer leur point de vue singulier et subjectif et comprendre comment ce vécu subjectif s'articule avec le collectif, en raison de l'importance de la dimension subjective des enseignants dans leur exercice. D'autre part, il aurait été difficilement envisageable de regrouper les enseignants pour faire un entretien groupé, en raison de leur manque de temps. En outre, la pression sociale du groupe aurait pu avoir une influence sur les réponses.

La plupart des conversations informelles et des entretiens ont eu lieu à l'école et dans la cour de celle-ci. La plupart du temps, j'ai mené les entretiens dans l'ancien bureau de la direction, qui remplissait différentes fonctions, notamment celle de la consultation psychopédagogique. Lorsque celle-ci n'était pas disponible, les entretiens avaient lieu dans d'autres salles. La plupart des entretiens se sont déroulés sans la présence d'autres personnes, mais il est arrivé que par manque de place, je me sois trouvée avec mon interlocuteur dans un espace fréquenté par d'autres pendant l'entretien. D'autres fois les entretiens ont eu lieu en dehors de l'école dans le domicile d'un des interviewés. Ce fût le cas pour Catarina (voir "*Récit de vie de Catarina*" en annexe p. 389), qui s'était trouvée en congé de maladie pendant les cinq derniers mois de l'année scolaire. J'ai également mené un entretien au domicile de Lucietta, une ancienne élève de la Scuola-Città, ainsi que chez Libero, le plus ancien enseignant vivant de cette école. J'ai également eu des conversations informelles avec Alma en faisant un bout de chemin ensemble, après une fête de l'école, avec Cristina dans des cafés, avec Marcello dans le quartier pendant la pause déjeuner, mais aussi à l'université des sciences de l'éducation où il travaillait à mi-temps en tant que formateur pour les futurs enseignants.

Les conversations et les entretiens ont eu lieu tout au long de l'année pendant laquelle j'étais présente sur le terrain. Des entretiens plus approfondis ont eu lieu vers la fin de l'enquête, à la suite de mes observations, ce qui m'a permis de formuler des questions de recherche plus spécifiques afin de confronter les pratiques avec les discours. La conduite des entretiens et

des observations sur la longue durée m'a permis de déceler certains écarts. Le plus important me sembla se reporter à la thématique du conflit. Les efforts des enseignants à développer chez les élèves la conscience que la vie sociale est faite de conflits et qu'il importe de les résoudre pour bien vivre ensemble, me semblaient contrastés par le fait que les conflits entre enseignants étaient marqués par des non-dits et par des stratégies d'évitement.

Certains entretiens ont été enregistrés, d'autres pas. J'ai adopté cette stratégie notamment avec les enseignants avec lesquels je n'ai pas eu beaucoup d'interaction et donc je n'ai pas pu établir un rapport de confiance sur la durée, dans le but de créer les conditions d'un échange qui ne semble pas formel, mais évoque une conversation de la vie quotidienne (Kaufmann 2013 : 47). La nécessité de créer de telles conditions a été formulée ainsi par Olivier de Sardan : *“Rapprocher au maximum l’entretien guidé d’une situation d’interaction banale quotidienne, à savoir la conversation, est une stratégie récurrente de l’entretien socio-anthropologique, qui vise justement à réduire au maximum l’artificialité de la situation d’entretien et l’imposition par l’enquêteur de normes méta-communicationnelles perturbantes”*. (Olivier de Sardan 2008 :58). Etant donné qu'il existait des tensions entre la nouvelle directrice de l'Institut dont dépendait la Scuola-Città et certains enseignants, je voulais que durant les entretiens les enseignants se sentent libres de rendre compte de leur expérience sans se sentir exposés à des risques. La plupart des enseignants ont accepté d'être enregistrés durant l'entretien, à l'exception de deux enseignantes qui m'ont demandé de ne pas enregistrer. Une d'elle m'a même demandé, à certaines occasions, de ne pas prendre de notes car elle voulait se sentir libre de s'exprimer sans que je note tous ses propos. Cela se produisit notamment lorsqu'elle commença à parler de sa perception des parents : *« Écoute, les parents je n'en peux plus... »*. Elle exprima ouvertement sa lassitude envers des comportements de parents qu'elle jugea exigeants face aux enseignants, attendant d'eux qu'ils jouent plusieurs rôles, à la fois d'enseignant mais aussi de psychologue, de policier, d'assistant social et autres experts. Dans ces situations, l'enregistrement audio des entretiens aurait été une contrainte. Cependant lorsque je n'enregistrais pas, certains interlocuteurs semblaient s'ajuster systématiquement à la vitesse de la prise de notes sur mon cahier ou parfois sur mon ordinateur.

Puisqu'il y eut plus de familiarité avec les enseignants que je fréquentais le plus souvent, certains entretiens ont été enregistrés. Un enseignant comme Marcello par exemple, parlait

ouvertement (par exemple des conflits que l'équipe rencontrait à l'égard de la directrice de l'institut) quand bien même ils avaient conscience d'être enregistrés.

Contrairement à Catarina, qui répondait à mes questions comme une sage écolière - et attendait ma question suivante, se demandant parfois : "*Je ne sais pas si j'ai bien répondu*" - les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi (à l'exception de Rosa qui donnait des réponses claires et concises), la plupart parlaient souvent de manière très holistique et passaient par des détours pour répondre à mes questions. Cela était assez perturbant car il devenait difficile de revenir sur des éléments précis. Cela risquait de prendre d'autres voies - qui certes n'auraient pas été dépourvues d'intérêt, mais vu les contraintes de temps, il fallait profiter du peu de temps accordé pour obtenir des réponses aux questions de recherche. Ainsi, pour donner un cadre à l'entretien, je me résolus à indiquer les grandes lignes de l'entretien, en posant les questions qui m'intéressaient au début de l'entretien, laissant le soin à l'informateur de répondre à sa guise, en empruntant ses détours et en s'exprimant librement. Cela me permettait de rebondir sur certains éléments, sans me soucier de la trame et parfois revenir sur celle-ci quand des éléments étaient omis. (voir en annexe : "*Grille d'entretien Vera*" p. 404 et la retranscription d'un "*Entretien avec Patrizio*" p. 406).

Les observations

Le début de l'enquête - dans un processus de familiarisation avec le lieu d'enquête - a été marqué par des observations non structurées, focalisées à la fois sur des situations, des personnes, l'environnement physique et l'organisation de l'espace. Tout ceci pour avoir une vue d'ensemble sur cette communauté éducative ainsi que les préoccupations éducatives des enseignants au moment de mon travail sur place. J'ai observé les interactions des enseignants entre eux et avec les élèves, ainsi que des élèves entre eux. Ces observations eurent lieu à l'occasion de réunions des enseignants, lors des fêtes, dans la cour de l'école, dans quelques cours et spécifiquement dans le cours de l'«éducation affective et relationnelle». C'est sur ces observations que j'ai focalisé mon attention. Celles-ci étaient semi-structurées car il s'agissait de comprendre comment le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» était mis en place en classe et ce que les enseignants cherchaient à accomplir à travers ces pratiques éducatives. Ces observations eurent pour cadre les salles de classe, de la première année jusqu'à la quatrième année, pendant une année scolaire 2018-2019 avec une interruption de décembre à février, à raison de deux voire trois jours par semaine. Le reste du temps de la semaine était consacré à la retranscription et à la réflexion. J'ai mené des observations dans le

but de comprendre les caractéristiques de ces pratiques éducatives et de déchiffrer les significations et les finalités poursuivies par les enseignants. Des questions ouvertes ont guidé ma démarche :

- Que se passe-t-il en cours d'«éducation affective et relationnelle» ?
- Quelles sont les finalités poursuivies par les enseignants à travers ces pratiques?
- Quelles conceptions de la personne et des relations sociales se dégagent de ces interactions et apprentissages ?

Dans leur ouvrage sur la méthodologie, Beaud et Weber (2010) mettent en garde l'ethnographe sur le risque de mal comprendre les observations et sur la nécessité de combiner les observations par des entretiens. Etant donné que je fondais mes observations sur des pratiques et discours bien circonscrits par les enseignants, le risque d'observer des phénomènes qui ne présentent pas de relation suffisamment directe avec le sujet ne s'est pas présenté. Ainsi, j'ai pu, très régulièrement, recueillir les interprétations des enseignants sur ce que j'observais, soit directement après, soit au moment de l'analyse de données, en menant des entretiens supplémentaires. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai observé également en dehors des cours, mais dans ces situations il n'était pas facile de repérer ce qui pouvait intervenir en tant que preuve de ces pratiques. Il est arrivé d'observer des situations où les enseignants demandaient aux enfants de jouer ensemble, encourageant l'*être ensemble*, plutôt que l'isolement, mais ces occasions étaient rares et ne me permettaient pas de noter des régularités, des routines et des nuances.

Durant les observations en classe, je m'asseyais habituellement à une table avec un groupe d'enfants. Je n'étais pas la seule adulte assise avec les enfants, ce qui ne sembla pas les étonner. Souvent un éducateur ou enseignant de soutien assistait un enfant en situation de handicap. Parfois les enfants étaient intimidés par ma présence ou au contraire semblaient se réjouir d'avoir un adulte à leurs côtés : certains m'observaient silencieusement, d'autres me posaient des questions et faisaient des commentaires : « *qu'est-ce que tu écris?* », « *oh tu écris vite !* ». Avant le début du cours, je saisisais l'occasion pour interagir avec eux et de leur témoigner de l'intérêt. La plupart des enfants interagissaient volontairement avec moi et semblaient apprécier que je m'intéresse à eux. J'observais principalement l'attitude de l'enseignante Cristina qui enseignait cette matière dans toutes les classes de l'école primaire et je m'intéressais aux significations qu'elle donnait à ses pratiques.

Les observations en classe étaient enregistrées par un dictaphone et je prenais aussi quelques notes qui allaient me permettre de mieux retranscrire les données recueillies. J'ai également filmé à deux reprises, dans le cours de l' "éducation affective et relationnelles", pour le besoin de l'analyse. Durant la période de recueil des données j'ai pris des photographies en classe, lors des fêtes notamment. J'ai mené des observations non structurées en dehors de la salle de classe, ce qui m'a permis pendant l'analyse de faire des relations avec ce que j'ai pu observer en classe.

3. La construction de l'objet d'étude

Les conditions de production de cette recherche

Pour penser la construction de l'objet d'étude, il me semble nécessaire de questionner mon rapport à l'objet de recherche, ou ce que Bourdieu a appelé l' "objectivation participante" ou l' "objectivation du chercheur" pour interroger son "rapport subjectif à l'objet". "Ce qu'il s'agit d'objectiver, en effet, ce n'est pas l'anthropologue faisant l'analyse anthropologique d'un monde étranger, mais le monde social qui a fait l'anthropologue et l'anthropologie consciente ou inconsciente qu'il engage dans sa pratique anthropologique ; pas seulement son milieu d'origine, sa position et sa trajectoire dans l'espace social, son appartenance et ses adhésions sociales et religieuses, son âge, son sexe, sa nationalité, etc., mais aussi et surtout sa position particulière dans le microcosme des anthropologues" (Bourdieu 2003). C'est ainsi que je tâche de rendre compte de quelle manière l'origine et l'intérêt que je porte à cette thèse se situent au sein des conditions sociales qui ont construit mon inclination pour l'anthropologie et ma sensibilité pour ces questions.

Si ma trajectoire n'avait pas été marquée par la contrainte d'un déplacement forcé en raison de la guerre du Kosovo, mon pays d'origine, en 1999, à l'âge de 18 ans, je n'aurais probablement pas été amenée vers l'anthropologie et je n'aurais vraisemblablement pas un tel intérêt pour les émotions. Dans un article intitulé *Vécu sensible de l'événement migratoire - exil et rythme du temps*, Martin Soares, décrit ce sentiment qui habite le migrant : "Le trouble affectif que suscite la migration est lié au fait que, en tant qu'événement, elle arrache les migrants à la familiarité d'un contexte environnemental et à la continuité d'un cadre temporel. Exiler constitue une rupture et la discontinuité vécue marque une nouvelle temporalité comme elle appelle de nouveaux principes d'intelligibilité, de nouveaux repères" (Soares 2003 :51). Cette expérience de rupture a entraîné chez moi une désaffiliation et a

intensifié mon besoin de donner du sens au monde, comme une nécessité de refaire un monde défait. Dans cet article, Soares se réfère à Roger Bastide pour qui le migrant peut en quelque sorte apprendre à penser comme les membres de la société d'accueil, mais pas nécessairement à sentir, à éprouver comme eux. C'est avec douleur qu'à mon arrivée en France, je ressentis un immense décalage dans l'expression des émotions entre les membres de la communauté d'accueil et ceux de ma culture d'origine. Cela faisait d'autant plus contraste avec mon expérience émotionnelle de la guerre - qui était de forte intensité, d'autant plus intense que socialement partagée - par le fait d'être propulsée sur une toute autre scène sociale où voir de jeunes adolescents monter dans le bus avec flegme et se saluer, sans mots, par un geste qui consistait à poser la joue sur la joue de l'autre tout en faisant un bruit aspirant avec les lèvres et où ensuite chacun s'asseyait seul, dans le silence, me laissa troublée. Cette forme d'expression des émotions me sembla le signe d'une insensibilité, inquiétante à mes yeux, qui ne faisait qu'approfondir mon sentiment d'étrangeté. Une autre situation similaire m'avait frappée par l'écart entre mon langage affectif et ce que je percevais dans mon nouvel environnement. A la cour du lycée, j'avais entendu un élève dire à un autre : "*Calme ta joie*". La découverte de cette modalité d'expression des émotions m'affligea car elle représentait pour moi une dissonance entre mon expérience sensible et celle de mon nouvel environnement, une incompatibilité émotionnelle, qui ne fit qu'accroître mon sentiment d'isolement et de décalage dû à ce vacillement des repères. L'intérêt pour l'anthropologie s'est construit dans cette expérience de rupture avec le sens de l'ordinaire qui m'habitait et la propulsion dans un autre quotidien déconcertant.

Cependant cet intérêt pour l'expression de l'expérience sensible, s'est manifesté différemment avant cette rupture. Ma curiosité pour l'Italie et pour l'expression des émotions dans ce pays s'est manifestée durant mon adolescence au Kosovo, où les médias avaient participé à façonner mes préconceptions et mon imaginaire de ce pays. Dans la confrontation avec ces images, c'était une expressivité presque théâtrale des émotions et une disposition à passer rapidement de l'exaspération à l'enthousiasme qui m'avait étonnée. Cet étonnement avait pour référence la perception de l'expression des émotions dans le contexte culturel de mon pays d'origine, où il me semblait qu'il existait une certaine réserve dans la manifestation de celle-ci ainsi qu'une certaine lenteur dans le passage d'un état émotionnel à l'autre. Donc le choix de l'Italie pour mon terrain d'étude avait pour fondement cette préconception, mais également mon expérience de voyages en Italie, où je me suis sentie en accord avec la culture affective.

En ce qui concerne le choix de la Scuola-Città Pestalozzi comme terrain d'enquête, il s'inscrit dans ma prédilection pour une école qui considère l'élève comme une personne singulière avec une histoire et ne la réduit pas à son statut d'élève, d'apprenant. Je voulais ainsi comprendre quelles valeurs, croyances, attitudes, quelle organisation sociale sous-tendaient une telle communauté éducative. Ce choix vient donc d'une croyance personnelle de ce que doit être une bonne école. Le sujet choisi découle d'une sensibilité politique qui se préoccupe des conditions d'existence du sujet contemporain face à la perception des contraintes économiques, qui semblent générer un épuisement psychologique du sujet et un affaiblissement du lien social.

Au début de ma recherche je n'aurais pas imaginé la tournure que ma réflexion allait prendre. Je ne mesurais pas non plus la portée biographique dans la production de la connaissance. En réalité, au fur et à mesure du développement de mes réflexions s'est révélé ce qui me constitue comme sujet culturel, social, historique. De même, au fur et à mesure de mon travail de recherche, j'ai pu m'étonner de développer un intérêt pour des thématiques de recherche - notamment pour la dimension politique de la vie sociale - qui auparavant n'avaient pas retenu mon attention. Rétrospectivement, j'ai pu prendre conscience que ces intérêts de recherche s'entremêlaient avec mes valeurs, mes expériences, mon histoire de vie et m'avaient amené à poser certaines questions et à y répondre d'une certaine façon. En effet, durant mon enquête et au moment de l'analyse des données, j'ai éprouvé des difficultés à prendre une distance intellectuelle avec la communauté éducative que j'étudiais du fait d'une certaine adhésion à sa philosophie éducative. Cet intérêt m'a amené à m'intéresser à la question de la démocratie - préoccupation éducative dominante dans la Scuola-Città Pestalozzi - et à rendre compte des efforts des enseignants dans la mise en pratique de cet idéal culturel. Cette inclination personnelle pour ces approches éducatives m'a amenée à ne pas interroger le pouvoir des enseignants sur les élèves comme un pouvoir qui s'exerce sur ces derniers et qui contraint leur agentivité, mais j'ai abordé les efforts des enseignants du point de vue de leur intentions de construire un rapport culturel au pouvoir pour maintenir l'ordre social et consolider les droits de la personne. Ce penchant pour ces dimensions de la distribution du pouvoir découle probablement du fait d'avoir grandi dans un régime politique marqué par l'oppression et par un défaut de démocratie et d'avoir connu d'autres formes d'exercice du pouvoir et de restriction de l'agentivité.

Par ailleurs, pour l'anthropologue américain, Bradley Levinson (2011), qui s'est intéressé à des questions de l'éducation et de la démocratie, la plupart des anthropologues et des

sociologues en s'intéressant à des questions de justice sociale, d'oppression, de résistance, de marginalisation, d'empowerment - qui sont des préoccupations de la démocratie - participent à la consolidation de celle-ci. Dans ce sens, ce travail de recherche se situe dans un positionnement similaire qui est sous-tendu par l'idéal de la démocratie.

Mon positionnement sur le terrain

La sensibilité partagée avec la philosophie éducative de la Scuola-Città Pestalozzi a pu faciliter mon "*insertion affective*" (Olivier de Sardan 2008) dans cette communauté éducative. Olivier de Sardan affirme que l'empathie et l'imprégnation sont des conditions indispensables à la réalisation d'une bonne enquête et définit ces processus comme représentant la "*capacité de comprendre non seulement ce qui se passe mais aussi les raisons de ce qui se passe, de maîtriser les principales logiques aussi bien cognitives que pragmatiques de ses interlocuteurs, autrement dit d'être à l'aise au sein de la culture que l'on étudie, relève d'un ensemble de processus d'imprégnation typiques de l'observation participante*"(Olivier de Sardan 2008: 192, 193). Cependant en raison d'une sympathie pour les manières de penser, d'agir et de sentir de cette communauté éducative, j'étais préoccupée par l'idée de ne pas être suffisamment dans la posture de *la juste distance*, ce qui m'a valu quelques maladresses¹⁰.

Des tâtonnements : mes déambulations dans le terrain

Lors des premières semaines, je m'intéressais à tout ce qui pouvait constituer des indices de changements social et culturel propres à l'époque contemporaine dans une perspective d'accumuler toutes sortes de données par un tâtonnement. Au départ, ce qui me semblait être une expression des enjeux contemporains c'était le discours des enseignants sur la complexité ; sur la lutte contre les fausses informations ; l'effet des logiques néolibérales derrière la réduction des budgets ; la globalisation ; la mobilisation des savoirs récents en neurosciences dans les pratiques pédagogiques. Mais ces observations n'étaient pas suffisamment systématiques pour bien comprendre les enjeux et surtout méthodologiquement il n'était pas faisable de suivre autant de pistes. Cependant cette phase divergente de l'enquête me permit

¹⁰ Alors que Vera, avec un air amusé, me fit remarquer un jour que j'avais pris l'accent toscan, à quoi je rétorquai par une interjection de dénégation, comme si je craignais d'être absorbée par cette altérité, au détriment d'une posture de recherche nécessitant un certain recul. Je commis une autre maladresse de ce type, par souci d'une certaine prétendue impartialité, lorsque Marcello, à défaut d'avoir du temps pour un entretien, m'invita à assister à son cours, où un ancien élève était venu pour parler de son expérience positive en tant qu'élève de la Scuola-Città Pestalozzi. Je répondis que je viendrais seulement si je pouvais interroger aussi ceux qui ne viennent pas témoigner de leur expérience, ce qui sembla me rendre inamicale à ses yeux.

d'appréhender les logiques de cette école et décider ensuite, si des articulations étaient possibles ou nécessaires au moment de l'analyse.

Ce qui a guidé mes observations, c'est notamment la notion de bien-être. Avant de commencer la thèse - comme je l'ai expliqué en introduction - je m'interrogeai sur ces nouvelles pratiques, nouveaux savoirs et discours sur le bonheur, la psychologie positive et l'estime de soi. Ayant eu de l'autre côté le sentiment que des nouvelles formes de souffrance sociale résultaient des impératifs économiques de productivité, de rapidité et d'efficacité, il me sembla que l'émergence de ces nouveaux discours, savoirs et pratiques était l'expression de la recherche d'un bien-être, en réponse à cette souffrance sociale. Il m'a semblé percevoir cette recherche du bien-être dans le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle», et je cherchai à comprendre les causes des conditions contemporaines d'existence derrière l'émergence de cette pratique éducative inédite. De plus, je voulais m'inscrire dans la continuité des travaux de l'anthropologue écossais Neil Thin (2009) lequel considère nécessaire le développement d'une anthropologie du bonheur pour compenser à la fois un intérêt prépondérant pour les situations "pathologiques" en anthropologie, mais aussi pour contribuer par des études qualitatives (interrogeant par exemple comment les aspirations, les expériences émotionnelles sont évaluées selon les contextes socioculturels) au concept du bonheur qui est développé par la psychologie, la philosophie et l'économie. Neil Thin considère particulièrement importante l'analyse du bonheur à l'école en étudiant les mécanismes qui participent à limiter ou à encourager le développement des habitudes à ressentir des émotions positives dans le but d'améliorer les pratiques éducatives.

Si la notion du bonheur et du bien-être - telle que Neil Thin l'entendait - était mon idée de départ, une fois confrontée à la réalité du terrain, celle-ci ne faisait plus sens. En effet, je me rendis compte qu'il ne s'agissait pas d'apprendre à être heureux, ni d'apprendre à développer des émotions positives dans le but d'apprendre mieux, mais ces pratiques éducatives inédites reflétaient les conditions de l'époque contemporaine telles qu'elles étaient perçues par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi. Il s'agissait moins d'apprendre le bien-être que d'apprendre à *être bien ensemble*.

Pendant ma présence sur le lieu d'enquête, j'étais guidée par la recherche de l'articulation entre l'époque contemporaine et la formation d'attitudes, valeurs et capacités à s'inscrire dans les conditions de l'époque contemporaine. La perspective théorique de la postmodernité me semblait appropriée pour comprendre les actions des enseignants à travers l'«éducation

affective et relationnelle» en lien avec l'esprit du temps. Le fait que ces pratiques éducatives cherchaient à construire une interprétation de la vie sociale et visaient à consolider le lien social, semblait signifier qu'elles constituaient une réponse à ce que le paradigme postmoderne a qualifié d'absence de grand récit. De plus, *“la valorisation de la différence, de la diversité, du pluralisme, de l'unicité, de la subjectivité, de la particularité et de l'individualité” ainsi que l'importance du contexte temporel dans la définition des significations, l'importance accordée aux interprétations individuelles à la place d'une conception universaliste de la réalité, une certaine révolte contre les contraintes culturelles, “le remplacement de l'autorité par la multiplicité des voix”* (Cohen et al. 2018 : 24), caractéristiques typiques de l'«éducation affective et relationnelle», m'amenaient à considérer ce phénomène à travers la perspective postmoderne. Cette perspective me permettait d'interroger le contenu de ces pratiques éducatives et de les situer dans une perspective postmoderne, en tant que période historique, marquée par des changements de conditions de vie et des manières de vivre, dans le but de déceler les dynamiques des temps présents.

Le cadre théorique

Cependant cette perspective ne me permettait pas de saisir les conditions d'émergence de ces pratiques éducatives, ni de faire ressortir les particularités de celles-ci. Six mois après mon retour de terrain, lors du processus de l'analyse des données, j'ai pu trouver une littérature récente en anthropologie qui traite de ce phénomène émergent appelé “pédagogie des émotions”. Le modèle explicatif (Wilce et Fenigsen 2016) élaboré à la suite d'un nombre d'ethnographies qui ont rendu compte de ce phénomène inédit dans différents contextes locaux, m'a permis de me situer dans la continuité de ces travaux, d'apporter des nuances et d'enrichir ce modèle explicatif, en raison des similitudes et des différences que ce modèle présentait avec le cas de l'«éducation affective et relationnelle». En effet, comme je l'ai déjà indiqué en introduction, ce modèle explicatif met en avant le cadre néolibéral comme finalité qui structure les pratiques et les significations de ces “pédagogies des émotions”. Cela m'a permis de comprendre, que par comparaison le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, inscrit l'«éducation affective et relationnelle» dans une culture de l'éducation à la démocratie.

C'est à ce stade de la recherche que mes questionnements d'avant la thèse (tels que je les ai présentés au début de l'introduction), l'ethnographie et mes lectures ont convergé vers la question de recherche - quelle articulation entre époque contemporaine et émergence de ces pratiques éducatives inédites? - qui était sous-jacente, mais mal articulée jusque-là. La

découverte de cette littérature a fait ressortir mes intuitions de départ qui n'étaient pas clairement énoncées au moment du choix du lieu d'enquête. En effet, c'est en constatant par la littérature anthropologique, que ces pratiques étaient répandues ailleurs, que je pus articuler l'idée que le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle», comme pratique inédite, accompagné d'un discours des enseignants sur la nécessité de répondre à des contraintes extérieures, était l'indice de logiques plus vastes dans lesquelles la Scuola-Città Pestalozzi était prise et qui rendaient compte des forces extérieures propres au contexte de l'époque.

La revue de la littérature m'a permis d'identifier les limites de ces études et de rendre de quelle manière le cas de la Scuola-Città Pestalozzi pouvait apporter des éléments nouveaux pour contraster les résultats de ces recherches. D'un autre côté, cette revue de littérature m'a permis également de structurer mes données en prenant en considération les similitudes répertoriées dans le modèle explicatif de Wilce et Fenigsen sur les "pédagogies des émotions" , d'identifier les différents éléments de ce cas pour faire ressortir les aspects significatifs et les similitudes. Une étude de cas *"suppose une analyse en profondeur des divers aspects de la situation pour en faire apparaître les éléments significatifs et les liens qui les unissent, dans un effort pour en saisir la dynamique particulière"...*" Elle est particulièrement appropriée dans des situations où le chercheur veut illustrer des phénomènes préalablement définis dans un modèle théorique" (Collerette 2009). C'est donc le modèle explicatif de Wilce et Fenigsen qui devient le référentiel à partir duquel j'ai mis en forme les données, j'ai procédé à la comparaison et j'ai pu analyser en profondeur les divers aspects du cas étudié.

Après une première écriture de la thèse, les concepts émergents pour comprendre le phénomène étudié étaient les suivants : l'époque, l'acteur, la globalisation, les émotions, la démocratie, le néolibéralisme. Comment ces concepts ont-ils été utilisés pour comprendre les pratiques d'«éducation affective et relationnelle»? Le concept de l'époque a été abordé à partir de la manière dont les enseignants répondent aux contraintes des circonstances temporelles dans lesquelles ils vivent, comment ils définissent le lien entre présent et passé. Les acteurs, ici les enseignants, sont abordés à partir de leurs perceptions, expériences, savoirs sur l'époque telle qu'elle est vécue par eux et les stratégies d'action mises en oeuvre pour transformer le réel, qui ne s'impose pas à eux, mais sur lequel ils exercent une capacité d'agir afin d'actualiser leurs aspirations éducatives selon un idéal de la vie collective, propre à cette communauté éducative. La globalisation est abordée à partir de la circulation des

savoirs et des discours sur les manières d'être et d'agir dans un moment de rupture avec les repères traditionnels - savoirs et discours qui servent de point de repères aux enseignants, dans un moment de changement et de recherche de nouveaux horizons communs, dans la fabrication des pratiques d'«éducation affective et relationnelle», comme pratiques inédites en réponses aux problèmes psychologiques et sociaux de notre époque. Les émotions sont abordées en tant que savoirs culturels qui s'apprennent et qui s'inscrivent dans un ordre moral qui définit l'idéal culturel de la personne et des relations sociales. De plus, il s'agit d'aborder les émotions comme des significations et des pratiques qui sont façonnées par des conditions historiques et culturelles. La démocratie est abordée en tant qu'éthique telle qu'elle est conçue par cette communauté éducative. Dans le contexte de cette étude de cas, elle est considérée comme le cadre de référence qui donne sens aux émotions, définit les droits et les devoirs des membres quant à l'expression des émotions et les conceptions de la vie collective. Le néolibéralisme, tel qu'il est défini par le modèle des “pédagogies des émotions” de Wilce et Fenigsen, n'est pas abordé en tant que philosophie politique et économique, mais à partir d'une perspective foucauldienne, qui interroge la manière dont les logiques de marché produisent des effets culturels par la formation des subjectivités visant l'insertion dans ces logiques. Le concept du néolibéralisme est considéré ici du point de vue des “pédagogies des émotions” par comparaison avec les pratiques d'«éducation affective et relationnelle». Contrairement au modèle des “pédagogies des émotions”, l'intention éducative des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi à travers ces pratiques éducatives inédites, consiste à repenser l'éducation à la démocratie.

Si je m'intéresse au point de vue des enseignants, c'est parce que ceux-ci ont construit le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» en réponse aux problèmes de l'époque. Je me base sur la perspective constructiviste où les gens ne subissent pas passivement les contraintes extérieures mais agissent de manière active, *“cherchent, sélectionnent et construisent leurs propres visions, mondes et apprentissages, et ces processus sont ancrés dans les contextes socioculturels et dans les interactions”* (Cohen et al. 2018 : 23). Cette perspective me permet de saisir les manières dont les enseignants donnent du sens à leur vie sociale en interagissant avec l'environnement. L'effet théorique recherché est ici de rendre visible ces pratiques inédites autour de l'éducation aux émotions, de montrer en quoi elles consistent et de comprendre ce qu'elles révèlent des enjeux du monde contemporain.

Chapitre 2

La Scuola-Città Pestalozzi – entre continuité et changements

Introduction

Ce chapitre rend compte de la culture éducative de la Scuola-Città Pestalozzi dont une des spécificités consiste à se définir continuellement par rapport aux enjeux de l'époque. Je montrerai que la conception de l'éducation dans cette communauté éducative est fortement imprégnée par l'idéal démocratique, comme forme d'organisation de la vie sociale ainsi que comme éthique, qui sert de modèle de conduite, aussi bien pour la formation de l'individu que pour la conception et l'expression de la vie collective. Je rendrai compte des conditions d'émergence de cette école. Cela permettra de comprendre son fonctionnement et les logiques à l'œuvre dans la production des pratiques éducatives examinées dans cette thèse. Il s'agit de montrer en quoi consiste son système de valeurs, son fonctionnement, son organisation sociale, qui sont les membres de cette communauté éducative, comment ils sont sélectionnés, quelles sont les finalités poursuivies par ce choix d'éducation. Je m'intéresse à l'articulation entre démocratie et éducation et le sens que cela prend dans cette communauté éducative et comment elle s'est construite à travers les conditions sociales d'existence selon les époques.

Ainsi pour donner à voir cette communauté éducative, je décrirai le contexte géographique, je ferai un portrait des élèves, je décrirai les intérêts et les motivations des enseignants qui rejoignent cette communauté éducative, les représentations de leur rôle, leurs idéaux en termes d'éducation, mais aussi les intérêts des parents et leur rôle dans la communauté éducative. Je décrirai certains conflits qui traversent la communauté éducative aujourd'hui et les redéfinitions que cette situation implique. Ensuite, je présenterai l'histoire de la Scuola-Città Pestalozzi pour montrer comment elle a été façonnée par les conditions de son

émergence. Enfin, avant de conclure, je chercherai à montrer quelles sont les orientations éducatives.

Méthodologie

Les questions qui sous-tendent ce chapitre renvoient à l'histoire de l'école mais aussi à son existence aujourd'hui. Qu'est-ce qui fait communauté ? Quelles sont les motivations des enseignants qui font le choix de rejoindre cette école ? Quelles sont leurs représentations de l'enseignant idéal dans cette école ? Quelles sont les motivations des parents pour inscrire leurs enfants dans cette communauté éducative et comment s'organisent-ils ? Quelles sont leurs catégories socio-professionnelles ? Qu'est-ce qui caractérise les enfants de cette école ? Quel était le contexte d'émergence au moment de la fondation de cette communauté éducative ? Quelles étaient les finalités de l'école et contre quelles visions du monde l'école s'est-elle construite ? Comment l'école était-elle organisée pour réaliser les finalités éducatives ? Quelles sont les préoccupations de l'école aujourd'hui ?

En ce qui concerne la dimension historique, j'ai consulté les archives : le journal de l'école « *Il nostro piccolo mondo* », l'ouvrage des fondateurs *La Scuola Città Pestalozzi* publié par Ernesto et Anna Maria Codignola, en 1951, un document commémoratif publié en 2014 par l'école pour célébrer 70 ans de son existence, document intitulé *70 anni, Scuola-Città Pestalozzi, immagini, ricordi, testimonianze* (Scuola-Città Pestalozzi 2014). J'ai consulté un livre consacré à la vie et à l'œuvre de Ernesto Codignola, publié en 1967 (Codignola & al. 1967). Je me suis appuyée également sur un mémoire en histoire de pédagogie, datant de 2004, réalisé par Ester Guarente et intitulé *Scuola-Città Pestalozzi, tra l'ideale di Codignola e la realtà dei giorni nostri* (*La Scuola-Città Pestalozzi, entre l'idéal de Codignola et la réalité d'aujourd'hui*). J'ai cherché à connaître la biographie du fondateur de l'école à travers la littérature scientifique.

Pour connaître la communauté éducative aujourd'hui je me suis appuyée sur des observations et des interviews, ainsi que sur des conversations informelles. J'ai observé également les réunions d'enseignants. Cela m'a permis de saisir la manière dont les changements récents à l'intérieur de celle-ci ont bouleversé ses fondements et ont suscité des préoccupations chez les enseignants. J'ai observé les enfants à l'école et j'ai mené des entretiens pour connaître leur rapport à l'école, aux enseignants, à leurs pairs, mais aussi leurs aspirations et leurs passe-temps. J'ai assisté à d'autres activités telles que le ciné-forum, ainsi qu'à une réunion

organisée par les enseignants pour informer les parents sur les usages de l'internet chez les enfants. J'ai également consulté le programme éducatif de l'école, son site internet, ainsi qu'une vidéo disponible sur youtube (Rinascimento TV 2015), présentant l'école.

Des études récentes en anthropologie de l'éducation en Italie

Les problématiques liées à l'école et à l'éducation ont été examinées récemment par de nombreux anthropologues en Italie. Certains se sont intéressés à des problématiques propres à l'époque contemporaine comme l'interculturalité (Gobbo 2004), la diversité, l'éducation affective (Lelli, 2014, 2018), les pratiques éducatives parentales et les rapports avec l'école (Biscaldi 2013). D'autres se sont intéressés à des problématiques non spécifiquement liées à l'époque contemporaine, comme par exemple les « *logiques profondes et cachées* » (Dei 2011 : 384) qui régissent l'école. Dans les cas de cette dernière, l'approche anthropologique vise à faire prendre conscience des problèmes spécifiques qui traversent l'école, parfois dans le but d'apporter une dimension empirique et critique aux approches psychologiques ou cognitivistes et aux discours institutionnels (Dei 2011, Lelli 2014).

Si ces études mentionnées ci-dessus mettent l'accent sur l'école à travers l'ethnographie des modèles culturels et la manière dont des phénomènes contemporains comme la diversité ou l'interculturalité s'y expriment, cette thèse cherche plutôt à attirer l'attention sur les conditions de notre temps à travers l'étude d'un phénomène contemporain qui se cristallise à l'école. L'accent est mis non pas tant sur l'école comme institution dans son fonctionnement, mais il s'agit plutôt d'interroger, à travers celle-ci, l'articulation entre les conditions d'une époque et l'orientation commune à une collectivité.

À l'instar de nombreux anthropologues, je considère l'école dans sa dimension culturelle (Dei 2011, Pollock & Levinson 2011). J'aborderai celle-ci non pas comme un lieu de transmission passive d'une culture, mais je m'intéresserai à l'innovation culturelle à travers la manière dont les enseignants de cette communauté éducative repensent les pratiques éducatives en répondant à des problèmes sociaux propres au contexte local et temporel. Le but n'est pas de s'intéresser à la culture de cette école en tant qu'entité isolée mais de comprendre l'émergence de nouvelles significations et pratiques en réponse aux problèmes sociétaux. La description ethnographique de cette communauté éducative et l'analyse de son histoire permettra de

mieux comprendre comment le phénomène des pédagogies des émotions est modelé par l'ancrage local et historique et diffère ainsi des autres ethnographies sur ce phénomène émergent.

1. Qu'est-ce qui constitue cette communauté éducative ?

« Une « communauté » qu'elle soit scientifique, sociale ou politique, est un groupe dont les membres communiquent entre eux, partagent des significations et agissent en commun sur leur base » (Zask 2008 : 323)

Dans cette partie, il s'agit d'examiner quelles sont les références théoriques de la communauté éducative, les représentations, les valeurs, les normes, l'organisation de l'enseignement, les manières de faire communauté et les différentes raisons que les membres ont de rejoindre cette communauté éducative, les rôles de enseignants, des élèves, des parents, les modes d'apprentissages et la conception du savoir.

Représentations, valeurs, organisation, rôles, affects

L'influence deweyenne

La culture éducative de la Scuola Città Pestalozzi est largement façonnée par la philosophie éducative de John Dewey. Cette influence deweyenne apparaît aussi bien dans son organisation en tant qu'école expérimentale, que dans son éthique, la méthode d'apprentissage par l'expérience et la gestion de l'école, mais aussi dans la manière de penser les objectifs de l'éducation en fonction des changements du contexte. Il est notamment important de comprendre cette empreinte deweyenne parce qu'elle se trouve au fondement des pratiques d'« éducation affective et relationnelle ».

Pour Dewey, les objectifs éducatifs doivent s'inscrire dans le contexte local en réponse à des problèmes de l'époque. Ceux-ci consistent à *« mettre l'accent sur un point de vue à une époque donnée. Et nous ne mettons pas l'accent sur des choses qui n'en ont pas besoin, c'est-à-dire celles qui ne posent pas de problème. Nous avons plutôt tendance à former nos objectifs à partir des défauts et des besoins de la société contemporaine : nous tenons pour*

acquis ce qui va bien ou à peu près bien, sans expliciter nos raisons, ce qui serait inutile. Nous formons nos objectifs explicites en fonction du changement à apporter. Il va donc de soi que, dans ses projets consciemment élaborés, une époque ou une génération donnée tend à mettre l'accent sur les choses justement qui lui font réellement le plus défaut » (Dewey 2018b : 195-196). Cette idée des objectifs éducatifs comme solutions à des problèmes, se reflète à la fois dans le passé, avec la fondation de cette école démocratique pour répondre aux circonstances historiques, suite à la chute du régime fasciste, mais aussi aujourd'hui dans la construction des pratiques d'« éducation affective et relationnelle » comme réponse à des problèmes sociaux présents. Si la période du fascisme était perçue par les fondateurs comme étant marquée par l'arbitraire de l'autorité, avec la fondation de la Scuola-Città Pestalozzi, en 1945, il s'agissait d'enseigner aux enfants, à travers l'expérience de la vie collective, à participer à l'élaboration des normes et comprendre le caractère consenti, légitime et juste des règles. Aujourd'hui cependant, c'est la pluralité des normes, perçue par les enseignants, comme déstructurante pour le lien social, qui les incite à repenser de nouvelles finalités éducatives visant à améliorer la vie collective.

La conception de Dewey de la démocratie est un cadre de référence sous-jacent de la Scuola-Città Pestalozzi. Dans un article intitulé *La démocratie créative : la tâche qui nous attend* John Dewey (1995)[1939]) soutient que la démocratie est une manière de vivre, qui ne se perpétue pas de manière automatique, mais implique des efforts pour améliorer les conditions de vie, tant du point de vue moral que politique. Cette manière de vivre implique de mobiliser la créativité pour répondre aux crises.

La démocratie est pour lui une éthique. D'un côté elle favorise l'égalité, la diversité, l'émancipation individuelle, la coopération en créant les conditions du dialogue, de l'échange, de la controverse. De l'autre côté, les mauvais traitements, les offenses, la haine sont considérés comme socialement inacceptables quand ceux-ci visent les différences d'opinions ou les différences d'âge, de race ou de classe sociale.

Si la démocratie n'est pas seulement un mode de gouvernement, le statut du citoyen ne se limite pas au fait de voter. Il s'agit de former l'individu aux principes de la démocratie, car les attitudes, les valeurs, les manières de vivre personnelles sont le reflet et le prolongement des institutions démocratiques. La démocratie est conçue comme étant la continuité entre le personnel et le collectif.

Pour lui « *les écoles doivent prendre en considération les responsabilités sociétales* » et « *préparer les individus pour la participation dans la vie de la communauté et dépasser les*

barrières entre l'école et la communauté pour assurer une éducation qui satisfasse les besoins d'une démocratie participative véritable » (D'Amato 2006 : 783). La conception de la vie collective et l'idéal de l'émancipation à travers l'éducation découlent de ces principes démocratiques.

Il s'agit d'un côté d'élargir le « champ des activités partagées » et de l'autre côté de favoriser la « libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles qui caractérisent une démocratie » (Dewey 2018a:169). L'idée de la démocratie implique l'importance des intérêts mutuels ainsi que la libération de ces capacités individuelles. L'orientation des actions individuelles à partir de leurs besoins et désirs participent ainsi à l'enrichissement de l'expérience humaine et l'amélioration des conditions de vie. Favoriser la diversité à partir des singularités et des contacts sociaux rend possible le changement et le progrès selon Dewey (ibid.172).L'émancipation de la personne à travers l'éducation consiste à augmenter ses capacités d'agir, mais aussi à vivre en société et être en mesure de s'adapter. L'idée d'émancipation trouve son sens dans un mode d'existence où l'individu n'est pas soumis à une autorité, ni à des commandements extérieurs pour mener son existence (Dewey (1995)[1939]).

Selon Dewey, pour créer les conditions de collaboration, de renforcement des intérêts mutuels et pour assurer l'équilibre social, les gens doivent comprendre l'intérêt et l'utilité de leur engagement et avoir une capacité d'agir dans la vie sociale. Il souligne que l'éducation a une fonction sociale qui dépend des manières de vivre du groupe. Faire groupe ou société implique de s'associer de différentes manières et pour différentes raisons. Certains groupes ont pour idéal le changement et le progrès, d'autres au contraire cherchent à préserver les traditions (Dewey 2018a : 163). « *Toute éducation donnée par un groupe tend à socialiser ses membres, mais la nature et la valeur de cette socialisation dépendent des habitudes et des objectifs du groupe* » (Dewey 2018a:165).

Des ethnographies ont montré comment, selon les contextes sociaux et culturels étudiés, les pratiques éducatives visent des buts différents. Le but de l'éducation informelle à travers *chisungu* - un rituel d'initiation des jeunes filles chez les Bemba, étudié par Audrey Richards dans les années 1950 - était d'inculquer les valeurs locales et de « *renforcer les obligations sociales* » (Stafford 2010 : 217). Tandis que Maurice Godelier a rendu compte comment dans un contexte de colonisation, les intentions de l'éducation, menée par des missionnaires consistaient à transformer les cultures locales en introduisant une éducation basée sur les conceptions occidentales, où les initiations traditionnelles étaient considérées comme étant

moralement réprimables (ibid. 218). Ces deux exemples montrent comment l'éducation s'inscrit dans les logiques contextuelles et oriente les moyens mis en œuvre pour faire participer les membres à la vie du groupe selon les visions du monde établi par ce groupe. De plus, ces exemples permettent de mettre en perspective que la conception démocratique de l'éducation par Dewey participe à promouvoir une vision du monde et un projet de société à travers l'éducation. « *Si Dewey s'intéresse à l'école, c'est qu'il y voit le meilleur – et peut-être le plus court – moyen de transformer la société et de faire advenir une véritable démocratie* ». (Rozier 2010:25).

Comme nous allons voir dans la partie historique de ce chapitre, la Scuola-Città Pestalozzi s'est appropriée la conception démocratique de l'éducation par Dewey, justement dans un moment historique marqué par la rupture avec le fascisme et le besoin de construire un projet de société basé sur la démocratie.

Voyons maintenant comment ce modèle éducatif insufflé par l'idéal démocratique se matérialise et s'actualise de manière dynamique par rapport au contexte d'époque.

La configuration spatiale et temporelle de la Scuola-Città Pestalozzi comme rapport au monde

La Scuola-Città Pestalozzi, se situe dans le quartier de Santa Croce, qui est un des quartiers historiques de la ville de Florence. Au moment de la fondation de l'école en 1945, ce quartier était un des quartiers les plus pauvres de la ville. Aujourd'hui celui-ci est très animé, notamment par la présence de nombreux touristes. L'école se trouve dans la via delle Casine une rue étroite et moins fréquentée que les rues autour. La via delle Casine débouche sur l'Arno, le fleuve qui traverse la ville. Autour de l'école, se situe la Basilique Santa Croce, la bibliothèque nationale centrale de Florence et notamment l'ancienne prison, appelé « *Le murate* » aujourd'hui transformée en lieu d'habitation mais aussi en lieu d'activités culturelles, éducatives et commerciales.

Le bâtiment de la Scuola-Città sur trois étages, avec une porte étroite et des fenêtres avec des persiennes, ne se distingue pas par son aspect extérieur, des maisons de cette rue. Ce qui la distingue des maisons autour c'est la présence de drapeaux (européen et italien) sur la porte de l'école, d'une discrète plaque murale de la même couleur beige que le mur, plaque sur laquelle est gravé le nom de l'école. À gauche de la porte d'entrée se trouve un tableau

d'affichage, où l'on voit des annonces affichées par l'école, concernant des événements variés : séminaires, conférences, fêtes de l'école ainsi que des propositions de services de babysittings ou de soutien scolaire déposées par des tiers.

Le rez-de-chaussée est réservé à l'école primaire et les deux étages supérieurs au collège, bien que certains ateliers de l'école primaire aient lieu dans les locaux du collège. Dès l'entrée se trouve la réception, où les enseignants et toute personne visitant l'école, signe son nom ainsi que l'heure de l'arrivée et de départ sur un cahier. Deux concierges sont généralement présents au bureau de réception. À mon étonnement, le personnel de l'accueil ne demande pas toujours de se présenter aux personnes nouvelles, ni de signer si elles omettent de le faire. À l'opposé du bureau de la réception se trouvent les escaliers qui mènent aux étages supérieurs, ainsi qu'une salle des enseignants, un espace tout au plus 10 mètres carrés. Dans cette salle, il est rare de voir les enseignants se réunir. Parfois on peut voir un enseignant travailler avec un élève, ou un enseignant seul. En face de la salle des enseignants se trouve le bureau d'une enseignante responsable de la coordination de l'école. Dans ce même hall d'entrée, il y a un ordinateur – qui est constamment utilisé par les enseignants- deux photocopieuses, une grande table, un canapé en paille tressée, un distributeur automatique d'eau et un autre de café. Entre ces distributeurs et l'équipement informatique, on aperçoit la salle de théâtre. À l'opposé, on repère la porte qui mène au jardin. Dans le long et large couloir se trouve la salle vidéo, qui en plus du visionnage des vidéos est occupée pour différentes activités (telles que des réunions, des visites, des fêtes). Dans le couloir, on voit également les toilettes pour les adultes et juste à proximité se trouve le bureau de la direction, bien que la Scuola-Città ne bénéficie plus d'un tel poste au sein de sa communauté éducative, depuis sa fusion avec l'Istituto comprensivo, regroupant sept écoles, dirigées par une seule personne. Au fond du couloir on découvre quatre salles de classe de l'école primaire et deux classes de la première année de collège. Dans ce même niveau, se trouvent également la salle multimédia et la salle des langues étrangères, ainsi que la bibliothèque. La plupart des classes donnent sur le jardin de l'école. Généralement, si les conditions météorologiques le permettent, les enfants passent la récréation dans le jardin, lieu très affectonné par ces derniers. Dans cette partie du rez-de-chaussée il y a les toilettes pour les enfants. Ceux-ci s'y rendent généralement avant le début du cours mais peuvent s'y rendre selon les nécessités à tout moment.

Sur les murs de l'école, dans le couloir, le bureau de la direction, la salle vidéo, on voit des photographies des élèves en noir et blanc, de la période de l'après-guerre. Sur ces images on

n'aperçoit pas la présence des enseignants, excepté dans la salle de direction où l'on peut voir une photographie du fondateur de l'école, Ernesto Codignola assis, entouré de ses élèves. Plus tard je compris que ce n'est pas le fondateur qui était mis en avant comme figure centrale de l'école, bien que ce dernier fût considéré comme une référence identitaire de l'école. C'était plutôt le contexte d'émergence de celle-ci et l'intention du projet éducatif qui était évoqué. À côté de ces images en noir et blanc, on peut voir les dernières productions artistiques des élèves : affiches, pancartes, sculptures, photographies, qui sont renouvelées au fur et à mesure des travaux réalisés par les enfants.

À la Scuola-Città on n'entend pas de sonnerie. Cela reflète le rapport au temps de cette communauté éducative. Les enseignants parlent d'autorégulation du temps. Selon eux, cette souplesse par rapport au temps permet de ne pas interrompre un moment significatif dans l'enseignement car les élèves ne vont pas s'empresse de sortir de manière brusque après avoir entendu la sonnerie.

L'espace dans les classes est divisé en cinq tables en forme hexagonale, pour un groupe de quatre élèves. Les enseignants appellent cette organisation spatiale, *la classe en forme d'îles*. Cette organisation spatiale a été pensée pour favoriser le travail collaboratif - qui est une des méthodes de travail caractéristique de la Scuola-Città – dans le but de faire participer chaque enfant afin qu'il donne sa propre contribution au travail en groupe. Tous les mois les enfants doivent changer de place afin de les habituer à s'adapter à des nouvelles situations, apprendre à créer du lien avec d'autres enfants, ne pas s'enfermer dans le même groupe et renforcer par la même occasion le sentiment d'appartenance à ce groupe.

Une autre particularité du rapport à l'espace reflète une continuité entre le dehors et le dedans qui se matérialise par l'ouverture sur l'extérieur car les passants peuvent s'arrêter et entrer à l'école pour la visiter. Les visiteurs intéressés peuvent prendre rendez-vous avec un des enseignants, responsables des relations de l'école avec le monde extérieur, pour la visiter. Il m'est souvent arrivé, lors de mes observations en classe, de voir arriver des visiteurs d'Italie mais aussi d'autres pays pour découvrir l'école. Ces visites ne semblent pas distraire les élèves. Un jour, une jeune femme espagnole, qui était venue à Florence pour travailler dans une famille en tant que jeune fille au pair, est venue observer en classe car elle était passée devant l'école par curiosité et a demandé aux enseignants si elle pouvait visiter l'école et observer les enseignements. Elle a été accueillie de manière informelle. La visite des

personnes extérieures représente une valeur éducative pour les enseignants car elle permet selon eux d'exposer les enfants à la diversité des personnes. Cela reflète une conception de l'éducation qui consiste non seulement à accumuler des connaissances disciplinaires mais également à apprendre de la rencontre avec l'autre. Ce rapport à l'espace reflète également la représentation que l'enfant ne doit pas être protégé du monde extérieur perçu comme dangereux, mais il est perçu au contraire comme source de connaissances et de découvertes.

Les enseignants et les élèves

Les enseignants qui viennent rejoindre la Scuola-Città sont choisis par le personnel de l'école. Seuls peuvent postuler les enseignants qui sont fonctionnaires et qui aspirent à travailler dans cette école expérimentale. Le recrutement repose sur une procédure qui consiste à sélectionner sur une candidature écrite les candidats intéressés. Ensuite, ceux qui sont sélectionnés passent un entretien. Ce sont notamment leurs intérêts et motivations pour travailler dans la Scuola-Città qui sont décisifs dans le choix du/de la candidat-e.

En ce qui concerne les élèves, ceux-ci ne sont pas choisis, mais puisque habituellement la demande des inscriptions est plus élevée que les nombres de places (160 école élémentaire et collège y compris), seulement les enfants du quartier peuvent s'inscrire à la Scuola-Città. Certains parents choisissent cette école parce que leur enfant est considéré sensible ou timide et cette communauté éducative est considérée comme un lieu idéal pour lui assurer un accueil qui tient compte de sa spécificité.

La conception de la personne

La conception de l'enfant se reflète dans les interactions quotidiennes entre enseignants et élèves. Les élèves tutoient les enseignants et les appellent par leurs prénoms et parfois *maestro/maestra*. Le tutoiement n'est pas considéré comme une forme de manque de respect, mais de proximité avec l'enseignant. Le vouvoiement au contraire est considéré comme signe de distance dans la relation. Les gestes affectifs entre les enfants et les enseignants ne sont pas tabous, au contraire ils sont encouragés. Il n'est pas rare de voir un enfant dans la salle de classe, pendant le cours, se lever pour donner une étreinte à l'enseignant, qui ne refuse pas son geste d'affection mais au contraire répond à ce contact physique. Une enseignante avait pour habitude de prendre sur ses genoux les enfants qui exprimaient de la tristesse, qu'il

s'agisse des enfants de 6 ou 9-10 ans. D'après les enseignants, les enfants ont un rapport corporel au monde et le contact physique représente une caractéristique essentielle de leur manière de communiquer. De plus, les enseignants considèrent que l'apprentissage n'est pas séparé de l'affect et qu'un enfant apprend plus efficacement lorsqu'il se sent à son aise. Ce rapport à l'affectivité révèle la conception du sujet qui n'est pas réduit à son rôle d'élève, mais est considéré comme une personne, avec des besoins propres, une manière d'être singulière, une histoire personnelle et un contexte de vie qui ne doit pas rester sur le pas de la porte de l'école.

Une épistémologie de la pluralité et relativité de la connaissance

La classe est gérée par deux enseignants et souvent un troisième enseignant est présent pour accompagner et soutenir un élève en situation de handicap. Les enfants sont donc pris en charge par plusieurs adultes qui guident l'apprentissage. Cela montre aux enfants que chaque enseignant possède des connaissances spécifiques. Dans leur rôle de transmission de la connaissance, les enseignants ne se positionnent pas face aux élèves comme des dépositaires exclusifs de la connaissance. À plusieurs reprises, j'ai entendu des enseignants dire « *d'après moi* », suggérant ainsi une vision du réel parmi tant d'autres. Cet énoncé: « *l'enseignant : quelqu'un qui ne sait pas tout, mais qui a le désir d'apprendre* » (On peut entendre cet énoncé par une enseignante dans cette vidéo sur la Scuola-Città Pestalozzi (Rinascimento TV 2015) reflète le positionnement des enseignants par rapport aux savoirs.

La participation active des élèves à la vie de l'école

Cette communauté éducative se conçoit comme un lieu où l'éducation ne se produit pas seulement à travers les disciplines scolaires, mais aussi à travers l'apprentissage de la vie collective selon les principes démocratiques. Cela implique la participation des enfants dans la communauté éducative. Dans chaque classe les élèves élisent deux représentants pour former le conseil des élèves qui est composé des élèves de huit classes (école primaire et collège y compris). Les représentants de l'école primaire sont responsables de l'entretien du jardin et du maintien de bons rapports avec l'école Vittorio Veneto, dont la cour donne sur le jardin de la Scuola-Città. Les représentants du collège sont responsables de l'organisation des tournées de football et handball, organisent des événements et des journées spéciales qui se produisent à l'école. Ce conseil des élèves est coordonné par les enseignants. Le conseil des

élèves peut également demander la consultation des intervenants intérieurs ou extérieurs à l'école sur des thématiques qu'ils considèrent pertinentes et intéressantes.

La participation active des élèves dans la communauté éducative consiste à encourager ceux-ci dans l'exercice du rôle de médiateur de conflits, à faire en sorte que les enfants ne s'isolent pas, mais s'intègrent dans le groupe. Ils sont encouragés à dialoguer sur différentes thématiques qui posent problème dans la vie individuelle et collective. Ces moments de dialogue sont considérés comme des occasions de donner du sens aux expériences vécues.

L'apprentissage entre pairs

Les manières d'enseigner et d'apprendre au sein de la Scuola-Città sont variées. Certaines favorisent un travail entre élèves qui implique que les plus grands aident les plus petits, suivant les indications préparées par l'enseignant. Cette méthode de travail est justifiée par les enseignants par l'idée que les enfants, lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose, se sentent plus à l'aise de demander des clarifications à un camarade plutôt qu'à un enseignant (cette manière de travailler est désigné en anglais, par les enseignants, par l'appellation *peer tutoring*). De l'autre côté les élèves sont encouragés à travailler vers un objectif commun, chacun assumant un rôle particulier et indispensable à la contribution du travail collectif (cette manière de travailler est appelée *peer collaboration*). Selon les enseignants, cette manière de travailler entre pairs, favorise chez les enfants une plus grande estime de soi qui se construit en aidant les enfants plus petits, tandis que ces derniers se libèrent de la peur et de l'anxiété en apprenant de leur pairs.

Valoriser la coopération en cultivant la responsabilité personnelle

Les enseignants de la Scuola-Città insistent particulièrement sur le sens de responsabilité – qui a été depuis la fondation de l'école, une dimension essentielle de l'éducation de la personne - car selon eux, un problème contemporain est que les élèves ont du mal à assumer des responsabilités personnelles, ce qui constitue un problème pour la vie collective.

Dès la première année de l'école primaire les enfants sont immergés dans cette manière d'apprendre afin de cultiver chez chacun d'eux le sens de la responsabilité et le sens d'appartenance. Partant d'un conte où une sorcière dévore tous ceux qui ne s'impliquent pas dans le travail collectif, les enfants pendant toute la première année de l'école, apprennent à

réaliser des dessins et des collages communs, en partant du plus simple pour aller au plus complexe. Chaque groupe doit décider du rôle de chacun des membres du groupe dans la réalisation de la tâche : le messenger qui va demander le matériel à l'enseignante et le distribuer à son groupe, celui qui fait des découpages, celui qui colle et celui qui dessine et colorie. Une fois fini le travail collectif, chaque groupe présente son œuvre à la classe et analyse le déroulement du travail collectif, rendant compte des conflits et de la manière dont les problèmes ont été résolus. Cette manière de travailler a pour but à la fois de former la capacité à travailler en groupe et de rendre compte par l'expérience de l'importance de la responsabilité de chacun dans le travail commun.

Construire un sentiment d'appartenance

Ce qui assure et consolide l'unité du groupe c'est aussi du partage de repas à midi où les enfants déjeunent avec leur enseignant de classe. La classe se transforme en cantine le temps du repas de midi et à tour de rôle un groupe d'élèves s'occupe de mettre la table et de servir le repas. Les élèves sont encouragés à rendre ce moment chaleureux par l'introduction d'activités telles que les énigmes, les récits d'histoires ou de plaisanteries proposés par les enfants. Cette façon de concevoir le partage des repas, reflète la volonté des enseignants de faire de la communauté éducative un lieu où ses membres se sentent chez eux. L'école est considérée comme un lieu de vie qui ne diffère pas de la famille.

La communauté : lieu de partage de l'expérience vécue

Cette recherche constante de cultiver un sentiment d'appartenance se manifeste également à travers l'« éducation affective et relationnelle » et notamment ce qui est appelé en anglais « circle time » où les élèves et les enseignants se mettent en cercle, lorsqu'ils considèrent nécessaire de discuter de certaines thématiques qui posent problème et qui méritent d'être discutées. Il s'agit d'un moment de partage des émotions, des doutes, des questionnements, des préoccupations qui émergent dans les situations de vie des enfants : ces discussions peuvent être des moments de réflexion et d'élaboration du sens autour de la perte d'un être proche ou d'un animal, de la maladie d'un être proche, de la séparation des parents, de la naissance d'un frère ou d'une sœur.

En plus de ces moments collectifs de partage d'expérience et d'élaboration du sens, il existe au sein de l'école un cabinet de consultation psychopédagogique pour traiter des

problématiques qui ne concernent pas la collectivité, mais sont plus spécifiques à un enfant. Les parents peuvent également prendre rendez-vous avec l'enseignante psychologue pour parler des problématiques variées autour de l'éducation de leur enfant.

La communauté éducative : les parents

Les catégories socioprofessionnelles des parents et leur choix de l'école

Qui sont les parents des élèves de la Scuola-Città ? Si on considère l'identité des parents par le prisme du métier exercé et du lieu d'origine, on peut remarquer une importante hétérogénéité. Celle-ci est plus accentuée en ce qui concerne les métiers cependant, où l'on trouve des informaticiens, des architectes, des avocats, des serveurs, des puériculteurs, des travailleurs sociaux, des psychologues, des guides touristiques, des ingénieurs, des vendeurs, des libraires, des femmes de ménages, des gardiens d'immeuble, des aides-soignants, des coiffeuses, des cuisiniers, un personnel de banque, une enseignante de yoga, un peintre, une mère au foyer, un réalisateur de film, un chauffeur de taxi, une masseuse, un hydraulicien, un garagiste, une chercheuse, un conducteur de train, une enseignante en lycée.

Les parents sont essentiellement d'origine italienne, mais on trouve différentes nationalités telles que suédoise, allemande, africaine, japonaise, brésilienne, albanaise, espagnole, israélienne, tunisienne, française, anglaise. Il s'agit dans la plupart des cas de couples mixtes, mais parfois les deux parents sont issus d'une origine étrangère.

Faire communauté : l'implication des parents

La Scuola-Città aspire à impliquer les parents dans la communauté éducative. Selon les enseignants, l'implication des parents dans l'éducation des enfants est une condition pour la réussite du travail éducatif que réalise l'école. Les parents ont la possibilité de participer à la vie de la communauté éducative. Les représentants des parents sont élus par les parents de chaque classe et leur rôle consiste à participer aux conseils de classe. Ceux-ci gèrent la caisse de la classe, transmettent les informations importantes aux parents et prennent des décisions en commun concernant des événements liés à la classe. Une autre forme de participation des parents à la vie de l'école consiste à offrir à ceux-ci la possibilité de proposer de s'engager dans des activités variées, des spectacles, des débats autour des problématiques liées à l'éducation (quelques thèmes déjà abordés dans le passé : la responsabilité, l'autonomie,

l'estime de soi, les peurs, l'utilisation d'internet par les jeunes), des rencontres avec des experts sur des thématiques choisies par les parents.

Ces événements sont organisés par quelques enseignants en collaboration avec l'association Genitori degli Alunni della Scuola Città Pestalozzi (GASP) (Les parents des élèves de la Scuola-Città Pestalozzi), créé en 1993, dont l'objectif consiste à « *établir une activité, une collaboration concrète et une continuité d'action entre les parents, l'école et le territoire, dans le but d'obtenir avec des initiatives adéquates, la formation de futurs citoyens, conscients et sensibles aux problématiques actuelles, entre autres la compréhension et le respect pour les diversités culturelles et sociales et pour l'environnement* »¹¹.

Le ciné-forum : moment d'échange sur des questions d'éducation

Mensuellement a lieu un ciné-forum, organisé par les parents et animé par deux enseignants. Ce sont les parents qui choisissent des films, dont le contenu est généralement en lien avec des questions liées à l'éducation des enfants. Voici une description de mes notes ethnographiques décrivant une séance de ciné-forum, produite en avril 2019 :

« Dans la salle de langues étrangères que P. avait transformée en salle de cinéma, les bancs rangés vers le grand écran, les parents arrivent graduellement seuls ou en groupe. Les enseignants avaient oublié au préalable de trouver les câbles nécessaires pour rendre possible le visionnage, ce qui prit une quinzaine de minutes avant le lancement de la vidéo. Pendant ce temps, les parents échangeaient discrètement autour du film, dans la salle semi obscure.

Le film s'intitulait « Tonya » (Titre original « I, Tonya » de Craig Gillespie, 2017) et rendait compte de l'histoire d'une jeune fille dont la vie tournait autour de sa passion pour le patinage. Tonya souhaite partir avec son père pour fuir sa mère alcoolique, autoritaire et violente, mais celui-ci les abandonne toutes les deux. La mère de Tonya pousse celle-ci à réussir dans la vie en exerçant une pression sur elle et en la dénigrant. Celle-ci interrompt sa scolarité pour faire carrière dans le patinage, sa seule passion et réussit à devenir une des meilleures patineuses des Etats-Unis. Elle rencontrera plus tard un jeune homme. La vie commune entre eux deux fut marquée par la violence.

¹¹ Définition de la GASP sur le site internet de l'école (Scuola-Città Pestalozzi 2013) consulté le 9/06/2022

À la fin du visionnage de nombreux parents s'écrient : « *Mais c'était violent ce film !* », « *Mais qui l'a choisi ?* », « *Ca m'a remuée, mais cette mère est horrible* ». Après ces commentaires, l'enseignante Cristina a lancé le débat en s'adressant aux parents : « *Selon vous quel message transmet ce film ?* ». Après que les parents ont donné leurs opinions et impressions sur le film, Cristina souligne l'importance de la famille dans la réussite et du bien-être des enfants, affirmant que la manière dont les parents éduquent les enfants est importante dans ce que l'enfant deviendra plus tard.

Cristina souligne aussi que la mère de Tonya pousse celle-ci à réussir “à l'ancienne”, selon l'idée que pour qu'un enfant réussisse, il faut le malmener pour qu'il apprenne à surmonter les épreuves. Or, Cristina insiste en disant que cela n'est pas le cas, cette méthode ne fonctionne pas. Selon Cristina, Tonya a été victime d'une ambiance familiale où la violence était permanente et elle n'a pas su distinguer ce qui est acceptable ou de ce qui ne l'était pas, en conséquence la trame de sa vie a été marquée par la violence.

Cristina attire l'attention du public parental sur le fait que Tonya n'avait qu'une seule passion, elle ne s'était dédiée qu'à une seule chose. Selon Cristina, il faut être multiple, avoir la capacité de s'adapter. La discussion entre Cristina et les parents eut pour conclusion que dédier sa vie à une seule activité peut être quelque chose de nuisible, empêchant d'envisager d'autres possibilités dans l'existence. Cristina : « C'est comme si le personnage regardait la vie de manière linéaire ».

Une réunion entre parents

L'extrait ethnographique suivant, datant de printemps 2019, donne à voir une réunion des parents pour l'organisation de la fête de fin d'année :

Les parents s'étaient réunis pour préparer la fête de la fin d'année, prévue en juin. Une vingtaine d'entre eux étaient présents bien qu'en principe l'école attende que tous les parents participent à ce genre d'événements. Chacun avait apporté de la nourriture. Une mère, d'origine sarde, avait apporté deux grands morceaux de fromage de Sardaigne. Une autre de la tapenade et du pain de campagne, un autre des chips. Il y avait du vin, de la bière, du prosecco. Plus tard, certains ont commandé des pizzas. Autour de ce moment convivial, les parents discutaient de la fête et de l'importance d'utiliser des assiettes biodégradables. Par ce choix, ils voulaient « transmettre un message écologique » aux enfants. Ensuite la discussion a suivi autour de la division des tâches pour l'organisation de la fête. Un des parents, qui

s'amusait à faire rire les personnes présentes suggéra de manière ironique : « *Est-ce qu'on pourrait pas apprendre aux enfants, à l'occasion de cette fête, à être un peu compétitifs comme dans la société, à jouer au plus fort et à écraser les autres ?* ».

Le choix de l'école par les parents

Ce même père, qui est psychologue de métier, a décidé d'inscrire ses enfants dans cette école parce que selon lui, elle est attentive aux personnes et accorde une place importante aux relations sociales contrairement à d'autres écoles qui ne se préoccupent que de la « *transmission des notions* ». De nombreux autres parents ont choisi cette école pour ce même motif que la Scuola-Città, ne s'intéresse pas aux « *notions* », entendues comme des connaissances désincarnées de la vie, mais enseigne à vivre. Un père italien et exerçant le métier d'informaticien, m'avait dit que cette école « *enseigne aux enfants à se débrouiller dans la vie* ». Une mère d'origine française et travaillant comme cuisinière, me dit avoir choisi cette école parce qu'elle respecte les différences, ce qui permet à sa fille « *qui se sent garçon* » de se sentir à l'aise et de ne pas être stigmatisée. D'autres encore justifient le choix de l'école par le fait que cette école éduque les citoyens et elle les forme à penser par eux-mêmes. Il est intéressant de noter que pour certains parents d'origine étrangère avec lesquels j'ai eu la possibilité de m'entretenir lors de fêtes scolaires, l'inscription de leur enfant à la Scuola-Città n'était pas délibérément choisie. Une mère au foyer, d'origine sri-lankaise, avec laquelle j'ai échangé en anglais, m'informa qu'elle avait choisi cette école par hasard mais qu'elle se sentait très satisfaite d'avoir fait ce choix parce qu'elle trouvait aimables le personnel et les élèves. De la même manière, un père d'origine albanaise, gardien d'immeuble, avait inscrit son fils en situation de handicap, dans cette école, pour découvrir après coup que les enfants en situations de handicap bénéficiaient d'une attention particulière. Cependant, certains parents regrettent que l'école ne soit pas plus exigeante en ce qui concerne les résultats scolaires ou pour une minorité d'entre eux, qu'elle n'exerce pas une discipline plus stricte.

La communauté éducative : les enseignants

Le choix de l'école : la dimension relationnelle, la philosophie éducative, l'agentivité et l'expérimentation

Les motivations des enseignants pour rejoindre la communauté éducative varient. Certains mettent en avant l'importance de la communauté qui rend possible une proximité des relations. D'autres soulignent la philosophie éducative, la conception de la personne, la valorisation des relations sociales, qui implique la prise en considération de la dimension subjective et intersubjective dans la pratique de l'éducation. D'autres encore accentuent le fait que cette école leur donne la possibilité d'exercer leur métier avec créativité et de s'exprimer librement. D'aucuns font une distinction entre instruction et éducation : *« Il ne s'agit pas seulement de la transmission des connaissances mais aussi de travailler ensemble avec les enfants, pour qu'ils construisent leurs propres manières d'apprendre. L'éducation, contrairement à l'instruction qui s'occupe seulement de la transmission des connaissances, tient compte du sujet dans sa globalité. Les enfants sont des êtres complets : l'éducation à la relation, à la capacité de choisir sont des choses qui s'apprennent dans différents contextes. Il ne s'agit pas seulement de l'apprentissage des notions. Lire et écrire peut s'apprendre aussi en dehors de la communauté mais l'éducation implique d'apprendre l'aspect social et émotionnel »* (Carola 61 ans).

La coopération et l'appartenance à une communauté

Si certains, comme Carola, mettent en avant l'importance de la dimension communautaire dans l'éducation de l'enfant, d'autres mettent en évidence les manières de travailler spécifiques à cette école. Simona (35 ans) qui travaille à la Scuola-Città depuis cinq ans, a quitté d'autres lieux de travail qui ne favorisaient pas selon elle, le travail collaboratif. En faisant une comparaison avec les expériences passées et celle de la Scuola-Città elle dit : *« Quand je suis venue ici (à la Scuola-Città Pestalozzi), j'étais agréablement surprise car je ne venais pas de communautés très belles, rien de tragique, mais au fil des années je ne me suis pas sentie bien avec les collègues car j'ai travaillé dans de très grandes écoles, très dispersives, dans lesquelles tu ne connais pas tout le monde, tu ne crées pas de lien avec tout le monde. Venir ici, cela a été un grand changement. J'étais frappée par la manière de collaborer, de se confronter, par la possibilité de travailler ensemble avec les collègues. Avec les années par contre on commence à voir qu'il y a quand même des difficultés, comme par*

exemple, ce qui s'est passé ce matin (elle faisait référence au fait que la directrice - en fin d'année scolaire, alors que les élèves avaient fini les cours et les enseignants continuaient à travailler - a décidé de ne plus maintenir en poste les concierges pour éviter des dépenses, ce qui a signifié que les enseignants devaient accomplir le travail effectué habituellement par les concierges)». Simona, en plus de ses heures d'enseignement, assume d'autres responsabilités au sein de la communauté éducative, comme l'encadrement du conseil des élèves, la gestion et le maintien de l'équipement informatique, la mise à jour du site internet de l'école ainsi que la médiation entre les parents et l'école. Les enseignants de cette école assument de nombreuses responsabilités.

Les modalités d'expression des affects

C'est justement cette particularité du fonctionnement de la Scuola-Città qui exige des enseignants un engagement important, non seulement dans l'enseignement mais aussi dans la gestion de l'école, qui avait fait hésiter Cristina, avant de postuler dans cette école. Cette dernière a choisi de poursuivre sa carrière dans la communauté éducative notamment pour le style des relations sociales caractérisées par des manières d'être informelles et le mode « franc » d'expression des affects de cette école mais aussi pour la possibilité d'exercer sa créativité, contrairement à d'autres écoles traditionnelles où elle s'était sentie entravée dans ses élans créatifs. D'autres enseignants que Simona et Cristina se sont trouvés en accord avec les valeurs et la posture de la Scuola-Città contrairement aux expériences précédentes dans d'autres écoles. Cependant, Patrizio un autre enseignant, avait travaillé dans une autre école dans la périphérie de Florence, qui était selon lui en « osmose » avec la Scuola-Città. Après trente ans de carrière, il décide de changer d'école, par son attachement à la Scuola-Città Pestalozzi qui partage les mêmes valeurs que l'école où il avait travaillé auparavant.

Le désir de connaître une école expérimentale

D'autres enseignants ont choisi la Scuola-Città poussés par la curiosité de faire une expérience dans une école expérimentale, ayant une popularité, dans la région mais aussi, à certains égards, dans tout le pays. C'est ainsi que Catarina et Michele sont venus rejoindre la Scuola-Città pour connaître une autre réalité, même si, comme nous allons le voir, ils n'adhèrent pas - chacun d'eux à différents degrés - à la philosophie éducative de cette communauté.

Les attentes d'un enseignant de la Scuola-Città Pestalozzi

Sensibilité aux changements, ouverture vers l'incertitude

Pour mieux connaître les valeurs et représentations de cette communauté éducative mais aussi puisque ce sont les enseignants de la Scuola-Città qui choisissent leurs futurs collègues, j'ai demandé aux enseignants quel serait l'enseignant idéal de la Scuola-Città. Leurs réponses transmettaient des représentations assez claires par rapport à leurs attentes. Le point de vue de Marcello est très significatif car il révèle le fonctionnement de cette communauté éducative :

« Les caractéristiques que doit avoir un enseignant de la Scuola-Città, eh bien d'abord ça doit être une personne qui a besoin de travailler en collaboration avec les autres, une personne qui est prête à se remettre en question, qui cherche un lieu de partage, qui ne voit pas tout en noir ou en blanc, qui cherche à trouver un compromis, qui pense en priorité aux intérêts des enfants et des adolescents et qu'on est ici pour eux, qui a un esprit...comment dire...qui a une grande curiosité, qui a un esprit d'aventure, qui aime la recherche, l'expérimentation, l'innovation, qui est capable aussi de tolérer la frustration parce quand on fait de l'expérimentation, quand on fait de la recherche, très souvent on fait des erreurs, on fait des choses, on obtient des résultats qui ne sont pas positifs ou bien on se rend compte après coup que ce chemin n'était pas le bon. Il faut que ce soit une personne qui ait de multiples intérêts et qu'elle les mette à la disposition de l'école, une personne motivée, passionnée, qui aime - comme je disais - travailler en commun, qui puisse passer du temps à l'école, qui soit un peu visionnaire. Visionnaire dans le sens de voir des choses qui n'existent pas encore et qui en quelque sorte, tende dans cette direction, qu'elle pense que tout est dynamique et génératif, c'est-à-dire tu viens ici (à l'école) et maintenant c'est comme ça, mais demain ce sera différent, demain encore plus etc, etc. Il faut que ce soit une personne qui ne s'accommode pas de sa zone de confort, mais qui soit sensible au changement, parce que justement, l'idée ici c'est qu'il y ait un changement continu et que tout soit très dynamique, en fonction des changements qui ont lieu dans la vie des jeunes, dans la société, etc ».

Marcello qui est responsable de l'équipe de la coordination de l'expérimentation, qui a par ailleurs la charge de recruter le personnel enseignant de l'école, met en avant l'attitude attendue d'un enseignant qui s'engage dans l'innovation. De plus, il comprend le rôle de

l'enseignant de cette école à partir de sa position et de son engagement dans l'équipe qui s'occupe de l'expérimentation. Cet extrait me paraît significatif et révélateur du fonctionnement de la Scuola-Città, dans le sens où le rôle attendu d'un enseignant de cette école, consiste à être attentif aux changements de son temps et prêt à investir des efforts pour ajuster les pratiques éducatives aux dynamiques qui traversent la société. Cela justifie par ailleurs mon intérêt pour les points de vue des enseignants afin de comprendre la problématique de cette recherche qui consiste à interroger le caractère inédit d'une « éducation affective et relationnelle » dans son articulation avec l'époque contemporaine, du point de vue des enseignants.

Être bien dans son travail, c'est apporter une dimension subjective

Cependant d'autres enseignants ne mettent pas en perspective la capacité de l'enseignant de la Scuola-Città à s'inscrire dans sa dimension expérimentale et innovatrice. Tous les enseignants de cette école ne retiennent pas l'expérimentation comme une caractéristique essentielle de l'école. Par exemple, Patrizio insiste sur la position de l'enseignant et la place de l'enfant dans l'éducation. Il souligne l'importance pour l'enseignant d'*être bien* au sein de la communauté éducative et de considérer son rôle non pas comme du travail, mais comme un lieu familier où il ne sépare pas sa vie privée du lieu de travail. Il doit être capable de s'adapter aux changements, de mettre à disposition de la communauté éducative ses talents, ses passions, ses expériences qu'il réalise en dehors de l'école. Selon lui, cela est vrai pour les enseignants qui travaillent dans d'autres écoles, mais la différence est que dans d'autres écoles il existe une séparation entre la vie personnelle et professionnelle. De plus, selon lui, l'enseignant de la Scuola-Città doit être disponible et savoir écouter attentivement les élèves, ce qui signifie s'intéresser aux « *expériences de maladie, de voyage, etc. Il (l'enseignant) devrait suspendre son travail pour l'écouter, pour lui dire : « je suis là » » et inclure l'expérience de l'enfant dans l'enseignement* ».

L'expérimentation comme manière de s'engager dans le métier d'enseignant et comme modalité relationnelle

Carola, une autre enseignante, retient à la fois la dimension expérimentale de l'école, comme un cadre qui régit le positionnement de l'enseignant mais aussi les valeurs qui structurent les relations et les attitudes des membres de cette communauté. Pour celle-ci, il est attendu d'un enseignant de la Scuola-Città d'avoir une attitude flexible notamment à l'égard du rapport au

temps, être en mesure de faire de nouvelles expériences « sans connaître à l'avance le résultat de cette expérience, il est important de savoir négocier sa propre opinion avec les autres, être disponible à échanger et collaborer avec les autres, savoir se poser des questions sur ses manières d'enseigner, être en mesure de changer, chercher à améliorer sa pratique, entreprendre de nouveaux chemins pour répondre aux questions posées et partager avec les autres ».

Cette partie du chapitre a permis de donner à voir la spécificité de cette communauté éducative, où les enseignants, les enfants et les parents participent à la vie collective. Pour Tim Ingold, qui s'inscrit en continuité avec la philosophie éducative de Dewey, la communauté renvoie au fait de mettre en commun des expériences variées et c'est la participation de chacun dans les conditions de la vie commune qui contribue à augmenter la variété. C'est dans ces conditions, où les jeunes et les adultes mettent commun leurs expériences que l'éducation se produit (Ingold 2018 : 6). Mais la description de la Scuola-Città Pestalozzi rend compte que la communauté c'est aussi un rapport au temps et à l'espace, une conception de la personne et des relations sociales, une conception de la connaissance, du rôle de l'école, une forme d'organisation de la vie collective, un système de valeurs, une modalité d'expression de l'affectivité qui agrège ces membres. Si la variété est une dimension importante de la communauté et permet de se renouveler constamment, elle s'ancre dans sa dimension historique constitutive des fondements de celle-ci.

2. La communauté éducative à travers des scènes sociales

Après avoir présenté les filiations théoriques, les représentations de l'espace, du temps, de la personne, de l'école, du savoir, l'organisation de la vie collective en son sein, les rôles de chacun, les manières et les raisons de devenir membre de cette communauté éducative, je m'intéresse maintenant aux pratiques, aux interactions, aux préoccupations, aux négociations, aux manières de se réajuster face aux changements internes.

La suite donc permettra de poursuivre la description de ce qui constitue cette communauté éducative et répondra aux questions suivantes : quelles sont les préoccupations des enseignants ? Comment cette communauté éducative se perpétue-t-elle ? Comment se maintient l'appartenance au groupe ? Comment les enseignants interprètent-ils les changements que traverse l'école ? Quelles sont les priorités éducatives ?

Je décrirai ainsi ici le séminaire annuel, événement révélateur aussi bien du point de vue de

l'histoire de cette école et de ses principes éducatifs que des préoccupations des enseignants à l'égard des difficultés quant au fonctionnement de l'établissement. Par ailleurs, les scènes décrites ici mettent en évidence le rapport au savoir, la posture idéale de l'enseignant, les valeurs éducatives, les différentes de conception de l'éducation entre les enseignants présents dans la Scuola-Città de manière durable et d'autres enseignants qui sont venus dans cette école pour une expérience de courte durée. J'ai choisi de présenter de nombreux et longs extraits de discours tels qu'ils ont émergé dans le contexte de cette réunion, pour montrer, à travers les situations concrètes, l'organisation de cette école, les manières de travailler, les logiques à l'oeuvre à travers les enjeux que traversait la communauté éducative au moment du recueil des données de cet événement produit en mars 2019.

Le séminaire annuel : l'école bouleversée par les changements internes

Alma, la plus ancienne enseignante de la Scuola-Città (en poste ici depuis 34 ans), avait préparé une *focaccia* dans la cuisine de l'école, qui embaumait tout l'établissement. C'est elle qui a commencé la réunion, en racontant une histoire amusante sur la didactique, qu'elle avait écrite spécialement pour cette occasion. C'était en mars 2019, une trentaine d'enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi (école primaire et du collège), des remplaçants et des stagiaires, ainsi que deux membres de l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca (INDIRE)¹² s'étaient réunis pour un séminaire annuel afin de discuter des besoins de la communauté éducative. Ce séminaire annuel réunit le personnel de l'école et des membres extérieurs (instituts de recherches, chercheurs universitaires) pour identifier les problèmes que traverse la communauté éducative afin de réfléchir collectivement à des solutions. La question qui avait animé ce séminaire, avait émergé de la préoccupation de certains enseignants à l'égard du renouvellement fréquent du personnel enseignant, contribuant à déstabiliser les manières de faire de cette école ancrée dans son histoire. Ces dernières années, des anciens enseignants, ayant réalisé toute leur carrière ou une importante partie de leur carrière au sein de la Scuola-Città sont partis à la retraite, d'autres anciens enseignants sont proches de la retraite. Le départ des anciens enseignants et l'arrivée de nouveaux enseignants, a suscité des questions sur l'identité de l'école. Selon Marcello, contrairement au passé où de nombreux enseignants ont postulé pour un poste vacant, ces dernières années peu

¹² L'Institut National de Documentation, d'Innovation et de Recherche est un institut qui dépend du ministère de l'instruction publique en Italie, situé à Florence. La Scuola Città Pestalozzi collabore avec cet institut notamment pour alimenter sa réflexion sur les nouvelles pratiques éducatives.

d'enseignants se sont présentés aux candidatures, ce qui a contraint la communauté éducative à engager des enseignants bien que ceux-ci ne partagent pas les mêmes conceptions de l'éducation. Parmi eux, une enseignante en fin de carrière, en poste dans une autre école à Florence, est venue à la Scuola-Città « *faire une expérience* » d'un an dans cette école. Celle-ci ne partageait pas les principes éducatifs de cette communauté éducative et proposait aux enseignants de modifier les manières de faire (passer du tutoiement au vouvoiement, ou mettre l'estrade dans la classe par exemple), modifications qui pour les enseignants de la Scuola-Città étaient perçues comme contraires à la culture démocratique de cette école. La conception de la démocratie selon les enseignants se manifeste, entre autres, à travers le manque de hiérarchie qui caractérise les rapports entre enseignants et élèves. Ce type de relation se révèle par le tutoiement des enseignants de la part des élèves, mais aussi par le fait qu'il n'y ait pas de barrière spatiale entre l'enseignant et les élèves.

Chaque enseignant semble souligner un aspect plutôt qu'un autre pour définir la forme de vie démocratique. Pour Marcello c'est l'égalité entre le maître et l'élève, pour d'autres c'est plutôt la participation des élèves, la représentation des élèves, l'importance de chacun des membres de la communauté et les efforts vers l'intérêt collectif, mais aussi le rapport au savoir des enseignants qui ne se présentent pas devant les élèves comme détenteurs du savoir, mais d'un savoir parmi d'autres – donc la démocratie entendue comme épistémologie pluraliste ainsi que les droits et les devoirs de chacun dans la vie collective.

Redéfinir l'identité de l'école

Dans cette réunion, les enseignants Vera et Marcello qui occupent des responsabilités dans la gestion de l'expérimentation, annoncent les objectifs de celle-ci. Selon eux, la communauté éducative traverse un épisode perturbant non seulement du point de vue de ses principes, mais aussi dans la manière de travailler des enseignants. Ils estiment, étant donné que chaque enseignant utilise des approches différentes dans la pratique de son métier, qu'il est nécessaire de penser collectivement les manières d'enseigner.

Vera : « *la Scuola-Città a l'autorisation ministérielle de développer des activités de recherche et d'innovation didactique et organisationnelle. Elle a été fondée par Ernesto Codignola, en 1945, quand la guerre prit fin à Florence. L'intention éducative était contenue dans le nom : Scuola-Città Pestalozzi. « Città » c'est-à-dire toutes les expériences éducatives étaient orientées vers la participation. En 1945 cela avait un sens très important. Tandis que*

Pestalozzi se réfère au pédagogue suisse, dont la proposition éducative consistait à mettre en commun à la fois le cœur, l'esprit et la main. Aujourd'hui ce qui est à l'ordre du jour, c'est la pensée, le faire et l'être. L'être, c'est-à-dire la cura des relations et de la personne. L'école n'a pas une méthode. On dit cela aux parents également quand ils nous demandent quelles méthodes on utilise. C'est dans son histoire qu'elle puise les points de repères mais pas seulement. Elle est réinterprétée en continu à partir de stimulations infinies. L'école est faite de personnes qui sont venues et parties, de leurs visions, de la recherche continue, autrement elle serait restée identique depuis sa création. Il s'agit d'un enchevêtrement de personnes, d'histoires éducatives, de personnes qui sont passées par là. Depuis sa fondation, l'école a été comme un papier buvard dans le sens qu'elle a été transformée à travers les différentes sollicitations extérieures, au cours de laquelle ont été repensées les propositions traditionnelles. Quelques éléments sont liés à un enseignant en particulier ou à un groupe d'enseignants. Cela ne veut pas dire qu'on travaille dans le chaos où chacun fait ce qui lui passe par la tête. Puisque chaque enseignant utilise des approches différentes et a de multiples références dans son agir didactique, l'équipe de coordination a jugé important d'inviter les enseignants à repenser l'identité de l'école. On cherche à travailler ensemble, on travaille de manière collégiale. On veut trouver de nouvelles formes de travailler ensemble ».

Il est intéressant de noter ici que lorsque Vera énonce que l'école n'a pas de méthode, elle ne met pas en avant l'éducation active et de quelle manière la philosophie éducative de Dewey a façonné la conception et l'organisation de cette école. Cela montre qu'une telle influence reste implicite parce que lorsque lors d'un entretien elle m'avait répondu que ce philosophe était un des penseurs de l'éducation les plus importants : « Dewey avait tout compris de l'éducation » m'avait-elle répondu.

Marcello cependant n'oublie pas de mentionner l'articulation entre éducation et démocratie. Il complète ce que dit Vera, accentuant la nécessité de repenser l'identité de l'école. Le sens de communauté se reflète par le regard que les autres posent sur elle. Marcello : « *Quand on parle de nous, on nous décrit comme une école démocratique, faite d'une communauté éducative, où les élèves ne vouvoient pas les enseignants, où il n'y a pas de sonnerie. La moto de l'école Festina Lente (hâte toi lentement) ainsi que le symbole de l'école représentée par la tortue et la voile, se réfère à la lenteur et à la rapidité. La tortue représente le temps de l'enfant, tandis que le voile, ce qui le pousse à aller plus vite. Il est important de retrouver une identité. On ne veut pas remettre en question les paradigmes fondateurs de l'école ».*

Questions autour de la redéfinition de l'identité

Vera reprend en spécifiant l'objectif du séminaire : « *On a voulu partir de la question : « qu'est-ce qu'on est ? Et qu'est-ce qu'on fait ? » Plus tard, les enseignants seront amenés à réfléchir sur ces questions en groupe selon les précisions qui seront apportées au fur et à mesure de cette réunion.*

« Qu'est-ce qui fait la Scuola-Città aujourd'hui? On cherche à faire coïncider les apprentissages avec une série d'actions qui développent les compétences transversales et l'esprit critique. On amène les enfants à apprendre à choisir en les mettant dans des situations variées : ils choisissent les groupes, ils choisissent les ateliers. En choisissant, ils apprennent à se faire une idée de soi-même. Il y a des temps communs qui permettent de se confronter aux autres et des temps plus personnels, individuels, autonomes où l'élève se confronte à lui-même et peut choisir ce qui est important pour lui à un moment donné. L'idée de cette organisation est que l'élève soit protagoniste et de qu'il ait une très grande variété d'actions ».

La cura et les relations affectives pour construire la communauté éducative

Dans la présentation de la communauté éducative, Marcello rajoute quelques éléments qui sont très révélateurs et permettent de saisir l'importance et le sens que prend l'« éducation affective et relationnelle » dans cette école et qui constitue un de ses traits distinctifs.

« En ce qui concerne la structure et l'intention organisatrice, il y a la cura¹³ des relations affectives qui renvoient à un ensemble de dispositifs avec des moments dédiés et avec des personnes spécifiques qui ont un œil sur cet aspect. Ensuite le conseil des élèves, le fait que la cantine est gérée par les enfants, le fait qu'il n'existe pas de sonnerie. Puis du côté des parents, il y a différentes modalités pour que les parents participent à la vie de l'école à travers différentes actions. Tout cela participe à structurer la communauté éducative. Mais il y a aussi le curriculum implicite qui fait la communauté éducative : l'importance du silence et de lever la main plutôt que la voix, puis l'habitude de proposer une solution après avoir soulevé un problème. Par ailleurs, l'éducation affective prend une place importante. Si on

¹³ Le substantif féminin « cura » pourrait être traduit en français par le mot soin. Dans ce contexte cela pourrait signifier « cultiver avec soin ».

apprend à lire et à écrire, c'est parce qu'avant d'apprendre à lire et à écrire on est analphabète. Même au niveau des émotions on peut être analphabète, donc cela s'apprend dans le cadre du projet de l'éducation des compétences transversales. On travaille également sur la gestion ou la médiation de conflits. Le travail coopératif est important et dès la première année on cherche à faire prendre conscience aux enfants de ce que chacun peut donner au groupe. En deuxième année de l'école élémentaire on explore le pays des émotions et les enfants, selon leurs besoins, demandent à visiter un des pays des émotions ; le pays de la colère, le pays de la honte... Il y a eu des classes où les émotions étaient plus positives et d'autres dans lesquelles les émotions choisies étaient plus connotées négativement. Donc ce sont les enfants qui décident dans quel pays ils vont aller : partager en groupe ce qui a suscité une telle émotion, quand est-ce que j'éprouve telle émotion et si l'émotion est négative comment je peux faire pour la gérer. Le partage des émotions est très important car je te fais un don d'une partie de moi qui est très intime. Cela sert à l'idée de la construction d'une communauté. Si moi je te dis les ce qui me fait peur, ce qui me fait plaisir, ce qui me met en colère, tu gardes une partie importante de moi, cela fait que la relation devient plus profonde. De nombreux enfants se sentent seuls avec leurs peurs, alors qu'ils se rendent compte que d'autres ressentent la peur, à ce point, le partage de cette partie intime de soi fait qu'ils se sentent plus tranquilles. Ils s'acceptent plus facilement. Par ailleurs, on travaille aussi sur le conflit. C'est l'idée que le conflit est une chose normale, mais on peut le gérer. C'est important d'avoir un arbitre pour gérer ensemble avec les personnes qui ont été dans le conflit. Il est important de gérer le conflit car il occupe l'attention de celui qui y a été impliqué. C'est inutile de retourner en classe et de faire comme si rien ne s'était passé. Comme les enfants ont d'autres temps et lieux pour discuter et échanger que la classe ils peuvent dans un premier temps chercher à résoudre le conflit entre eux. La méthode de la gestion de conflit est que le premier parle et le second écoute et attend pour prendre la parole. C'est quelque chose qui a été inventé par les amérindiens d'Amérique. Quand l'un d'eux parlait, il fallait attendre une demi-heure pour que quelqu'un d'autre prenne la parole. Il faut un médiateur et celui-ci écoute. C'est important que chacun réfléchisse sur son comportement. Dans les conflits, la punition n'est pas punitive, elle est formative. Nous travaillons également sur les règles car un groupe social doit avoir des règles. La coopération est importante et une école qui fonctionne est une école où les adultes, les enseignants sont bien dans leur peau, sinon ça ne marche pas bien. Les personnes qui sont sorties de cette école, cette partie de l'affectivité et de travailler de manière coopérative est devenue un trait particulier de leur personnalité. L'enseignant n'est pas considéré comme

quelqu'un qui doit tout savoir, mais comme quelqu'un qui a envie d'apprendre, dans un lieu où on travaille tous ensemble. L'enseignant qui a une passion pour quelque chose en particulier, la partage avec les élèves. Ce n'est pas une école où il y a des méthodes précises, l'enseignant personnalise le travail, il entre en lien avec l'élève. C'est important que les enseignants soient motivés et pour être motivés il est important qu'ils cultivent leurs passions. Les enseignants ce sont des personnes avant d'être des enseignants. L'enseignement est un laboratoire fait de tous ces éléments, ce n'est pas un enseignement frontal ».

Cette présentation semble être implicitement adressée à Catharina qui cherche à remettre en question la philosophie éducative, notamment l'« éducation affective et relationnelle » laquelle, selon elle, ne devrait pas avoir lieu à l'école.

La crise : le départ des anciens enseignants, piliers de l'école

Marcello, sur un ton préoccupé, ajoute également que la Scuola-Città traverse un moment difficile car les anciens enseignants qui ont été les piliers de l'école sont partis à la retraite et les quatre autres enseignants les plus anciens sont proches de la retraite. Il ajoute également que le renouvellement du personnel ces derniers temps a participé à l'accentuation de cette déstabilisation de la communauté éducative.

Réfléchir ensemble à des solutions

Après cette présentation de la communauté éducative et des problématiques qui la traversent actuellement, Vera revient sur l'objectif du séminaire en précisant que « *chaque pratique éducative appartient à une de ces grandes familles : il y a l'approche collaborative, exploratoire et l'approche par co-construction des savoirs. Il arrive qu'on utilise toutes les trois, mais vous avez certainement une préférence pour l'une et vous mettez les autres dans l'ombre* ». En disant cela, elle invite les enseignants à se diviser en groupe, réfléchir à ce qui est important pour eux dans l'enseignement et à venir présenter le résultat de leurs réflexions à la réunion.

Marcello ajoute : « *On peut aussi se demander pourquoi on est là* ». Ce dernier semble s'adresser implicitement aux nouveaux enseignants qui manifestement ne partagent pas les manières de penser et d'agir de la Scuola-Città Pestalozzi.

Division groupe de réflexion

Après cette introduction les enseignants forment quatre groupes pour échanger sur leurs pratiques et mettre en commun ce qui pour eux a du sens dans leurs pratiques. Ils ont eu la consigne de choisir un drapeau qui représenterait l'identité de l'école. Après un travail collectif de mise en commun d'idées, un rapporteur de chaque groupe, présente les réflexions que son groupe a recueillies.

Patrizio, un ancien enseignant de la Scuola-Città, proche de la retraite, présente, d'une voix forte mais calme, à toutes les personnes présentes dans la salle, les réflexions que lui et ses collègues ont produites sur les valeurs de leurs pratiques éducatives.

« Ce qui est important, c'est la passion pour ce que l'on fait, non pas la passion comme une impulsion du moment ». En montrant la feuille où le groupe avait suggéré des termes, Patrizio explique : « C'est la passion pour le jeu, le divertissement, pour le mystère : j'ai écrit ici les termes qui ont été exprimés au sein du groupe. Une passion qui mène à la découverte, dans le sens de la résolution de problèmes. La résolution de problèmes comme habitude mentale est une définition qui a plu à l'un d'entre nous. Endosser cette habitude mentale quand on vient à l'école, c'est-à-dire être toujours disponible à résoudre des questions qui se présentent de manière ouverte et problématique et non pas puiser dans un savoir pré-constitué, comme par exemple le savoir pris d'un manuel scolaire ou de la réponse donnée par un enseignant. Afin que les enfants découvrent, il faut servir d'exemple. Cultiver le doute, la gentillesse, utiliser la patience et maintenir une cohérence. D'abord il y a le fait de cultiver le doute, le reste vient après. Si je doute, même dans ma pratique de la gentillesse, je peux m'interroger puisque j'ai un doute...alors parfois être un peu méchant peut être plus efficace. Même la patience est importante, mais il faut maintenir une cohérence, c'est-à-dire on pourrait dire authentique, avoir une cohérence interne, intérieure. Être adaptable et donc savoir modifier ses propres comportements selon les contextes. Être cohérent ne veut pas dire être toujours soi-même quoiqu'il arrive, quelques soient les élèves, quels que soient les instruments...Il faut être assez...élastique. Mais l'étoile polaire est la relation. Pourquoi ? Pour des raisons pratiques également, parce qu'on n'apprend pas en dehors d'un contexte affectif et relationnel et donc si je ne prends pas soin de cet aspect, je n'obtiendrai pas de résultats non plus, parce que la connaissance est une construction sociale. La relation est nécessaire aussi du point de vue didactique, cela me sert comme un autre support didactique. L'enseignant doit être en quelque sorte un fabulateur et insérer les apprentissages dans un flux narratif

continu assez suggestif pour devenir un lexique commun du groupe et aider le groupe à rester attaché à ce qui se passe et à insérer dans un flux de vie, sans sédimentation, que je sois en train de faire histoire, géographie, activité motrice ou italien – les matières qui me sont attribuées – les enfants doivent avoir l'idée que nous sommes en train de réaliser quelque chose qui investit tout et construire des moments significatifs du point de vue existentiel sans jamais être immobiles mais en travaillant de manière dynamique ».

L'éducation comme capacité d'adaptation à son environnement

Le discours de Patrizio révèle une conception de l'éducation comme capacité à résoudre des problèmes et à s'ajuster à l'environnement de manière dynamique. La construction du savoir émerge des interactions et cela implique qu'il est nécessaire de prendre au sérieux les relations, considérées comme support de l'apprentissage. La construction du savoir ne vient pas des manuels scolaires, de manière passive, mais elle est conçue comme un processus dynamique, qui émerge du contexte. Le savoir n'est pas désincarné, il s'inscrit dans les relations et l'affect qui rendent possible la connaissance.

L'esprit critique, l'empathie et les modalités inductives de production de la connaissance

D'autres enseignants ont présenté les réflexions produites dans leur groupe respectif. Un des groupes a souligné l'importance de l'esprit critique, de l'empathie et des méthodes inductives dans la construction du savoir. D'autres ont mis l'accent sur la nécessité de guider les élèves vers la découverte de la connaissance. D'autres encore ont mis en avant l'importance des relations sociales et le bien-être.

La connaissance comme relationnelle

Comme les réflexions recueillies par Patrizio, le discours du groupe de Maria me semble représenter les préoccupations actuelles de la Scuola-Città. Maria, s'exprime avec des mouvements rapides et une voix enthousiaste : *« Pour nous aussi la relation était le fond structurant de notre métier, parce que la relation construit d'autres choses, par exemple l'estime de soi, la confiance, l'écoute, l'attention, mais on disait également que cette attention est là lorsque l'enseignant est présent. Celui-ci pourrait être distrait en ce qui concerne les*

dynamiques qui se passent à l'école. Il faut qu'il soit présent à sa vie personnelle aussi, à cette vie qu'il apporte à l'école. Il y a des méthodologies qui nous ont paru importantes : il y a l'idée que la construction de savoir naît des interactions entre enseignant et élève, élève et enseignant. Quelque chose qui ne vient pas d'en haut, mais émerge d'une question : comment je fais ça ? Est-ce que tu peux m'aider ? D'une question naît la connaissance. La collaboration dans la conception des savoirs nous a semblé importante, c'est-à-dire que l'enseignant soit en mesure de travailler en collaboration avec les autres enseignants pour concevoir des parcours efficaces qui fonctionnent et que on ne se perde pas dans les millions des possibilités si bien qu'à la fin on ne réalise rien. La figure de l'enseignant nous a semblé la chose la plus importante parce qu'elle a créé un lien ».

Rôle de l'enseignant : créer des liens, continuité entre vie privée et vie professionnelle

Ici la figure de l'enseignant apparaît comme centrale dans l'éducation. Étant donné qu'il existe une continuité entre sa vie privée et sa vie professionnelle, l'enseignant a la responsabilité de sa propre existence parce qu'elle a des effets sur son métier. Enseigner n'est pas désincarné de sa vie. Pour que son rôle soit accompli dans les meilleures conditions, l'enseignant doit prendre soin de sa propre existence. Puisque les relations sociales sont considérées essentielles dans la construction de la connaissance, l'enseignant doit continuellement se libérer de ses propres préoccupations afin d'être disponible et engagé dans son métier d'enseignant. L'exercice du métier d'enseignant est conçu comme un travail sur soi. Enseigner est un acte intersubjectif et en cela il a la responsabilité de faire ce travail sur lui-même pour se rendre disponible à l'exercice de son métier.

Deux manières de concevoir le savoir

Après la mise en commun de ces réflexions sur la posture et les pratiques éducatives de la Scuola-Città, la deuxième journée de réflexion fut consacrée à des questionnements liés aux savoirs et à l'usage ou pas des manuels scolaires. Cette question a fait l'objet de ce séminaire notamment parce que certains enseignants, notamment Catarina qui est venue à la Scuola-Città pour l'année scolaire 2018-2019, tient à l'utilisation des manuels scolaires contrairement à la plupart des enseignants de la Scuola-Città. Pour approfondir cette réflexion, deux

employés d'INDIRE ont présenté des recherches sur les manuels scolaires. Les enseignants étaient amenés à donner leurs opinions sur la pertinence ou le manque de pertinence de l'usage des manuels scolaires. La plupart des enseignants se sont exprimés contre l'usage des manuels scolaires. Voici quelques réponses des enseignants qui n'adhèrent pas à l'usage de ceux-ci : « *Ce n'est pas calée sur la réalité de la classe* », « *Ce n'est pas un savoir contextualisé* », « *Ca ne permet pas de construire ensemble le savoir* », « *Ca ne favorise pas l'esprit critique et l'ouverture mentale* », « *Ça ne tient pas compte de la motivation des élèves* », « *L'enseignant perd le contrôle de sa pratique* », « *Il y a l'idée que là-dedans (dans le manuel) se trouve la vérité* », « *Le manuel scolaire présente le savoir comme une certitude or l'incertitude ouvre des possibilités* ». L'idée que ces enseignants défendent en s'opposant au manuel, est une conception de l'enseignement compris comme la résolution de problèmes qui s'inscrivent dans un contexte, l'usage du manuel scolaire n'étant pas perçu comme compatible avec une conception dynamique de la réalité. D'autres enseignants ont une conception moins radicale par rapport à l'usage des manuels. Pour cela, le manuel scolaire peut être utilisé dans certaines situations. Deux enseignants, Catarina et Michele, qui ne sont pas des enseignants permanents à la Scuola-Città, pensent au contraire que l'usage du manuel scolaire est utile et important parce que pour Catarina, le manuel « *systématise les connaissances, il donne une vision d'ensemble aux élèves, ils peuvent ainsi le feuilleter et le découvrir par eux-mêmes* » Michele défend l'utilisation des manuels scolaires, car ils représentent une valeur sûre des savoirs car ils ont été conçus par des experts.

Le savoir comme mouvement dynamique

Cette opposition au manuel scolaire par la majorité des enseignants, en tant qu'une représentation figée de la réalité, me semble très significative d'une conception de la réalité comme devenir. Ce séminaire a fait émerger les représentations, les valeurs et les normes de la communauté éducative à la fois en ce qui concerne le rapport à la connaissance, le sens des relations sociales et des manières de travailler. Il émerge une conception de l'enseignement conçu comme une ouverture sur le monde, comme incertitude, comme processus de recherche continu, comme construction relationnelle, comme adaptation aux circonstances, aux motivations et contrairement aux autres enseignants qui ne partagent pas les mêmes représentations, valeurs et normes que la plupart des enseignants de la Scuola-Città, en valorisant un savoir sûr, solide, systématisé, comme garant d'une scolarité réussie et structurée. Pour ces deux enseignants, qu'on pourrait désigner par « *outsiders* », - pour le

besoin de l'analyse - l'éducation est considérée comme un résultat final, tandis que pour les enseignants de la Scuola-Città qu'on pourrait appeler « insiders », l'éducation est conçue comme processus dynamique, comme résolution de problèmes en lien avec les circonstances.

Ce séminaire de réflexion collective, qui s'est déroulé sur deux demi-journées a servi de préparation pour un séminaire de deux jours, prévu à la fin du mois de juin 2019, où les enseignants devaient réfléchir ensemble sur les solutions à apporter aux problèmes que la Scuola-Città traversait en cette période. Ce séminaire avait un double objectif, d'un côté de repenser la posture et les pratiques éducatives de la communauté éducative, de l'autre de renforcer les relations entre enseignants, qui selon eux, s'étaient dégradés en conséquences de nombreux dysfonctionnements de la Scuola-Città, mais aussi de la charge élevée de travail, qui laisse, selon eux, très peu de place aux échanges spontanés entre collègues.

La description de ces scènes sociales comme aperçus de la vie à l'intérieur de la communauté ont permis de rendre compte des préoccupations et des priorités de cette école aujourd'hui, mais aussi de son fonctionnement (voir en annexe : *“Entretien avec Marcello sur la nécessité de s'ajuster aux changements”* p.417).

Une attention sera accordée maintenant à la dimension historique et aux conditions d'émergence de cette école.

3. Le passé et le présent

Ernesto Codignola, le fondateur de la Scuola-Città Pestalozzi

Rendre compte de la biographie de Codignola et de la manière dont il se situa dans son époque sera une occasion de saisir le contexte dans lequel émergea la Scuola Città. Cela permettra de voir comment le fondateur a cherché à transformer le monde extérieur et donner forme à ses projets. Par ailleurs, ce détour historique jette une lumière sur la manière dont les finalités éducatives sont poursuivies par les enseignants aujourd'hui.

Ernesto Codignola : un intellectuel engagé et prolifique

Le fondateur de la Scuola Città Pestalozzi, Ernesto Codignola pédagogue, philosophe, engagé politiquement et éditeur est né à Gènes en 1885 , dans une famille de classe moyenne. Le

premier d'une famille de huit enfants, Codignola s'inscrit en faculté de médecine avec l'objectif de soutenir matériellement sa famille. Mais ce choix provoqua une crise en lui. Oscillant entre « *le devoir* » d'aider sa famille et ses « *aspirations* » (Guarente 2004:2) il quitta les études de médecine pour suivre des études en philosophie. Après s'être diplômé en philosophie en 1909, il s'inscrivit à l'école du magistère, à l'école normale supérieure de Pise. Après avoir obtenu son diplôme, il enseigna dans différentes villes en Italie (Palerme, Assise, Lucques) puis devient enseignant de pédagogie à l'Instituto di Magistero à Florence. Entre-temps il se marie avec Anna Maria Melli, diplômée en lettres classiques, devenue plus tard enseignante au lycée. C'est avec celle-ci qu'il fondera la Scuola Città Pestalozzi, à l'âge de 60 ans. Il mourut à Florence en 1965.

Toute sa vie, Codignola fut engagé de différentes manières dans le domaine de l'éducation. On pourrait lire sa vie comme une transformation continue entre ses idéaux et l'interaction avec le contexte historique dans lequel il se meut, pense et agit pour l'amélioration de l'éducation, en passant du fascisme à l'antifascisme.

Un parcours de vie sinueux: du fascisme à l'antifascisme

Le chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Florence, Alessandro Mariani (2018), dans un article consacré à la longue carrière de Codignola, apporte un éclairage sur la biographie complexe et parfois contradictoire de ce « *pédagogue intellectuel* » engagé. Suite à d'autres auteurs, il distingue son histoire de vie par trois périodes marquées par différents positionnements : l'idéalisme, l'actualisme et l'engagement dans le fascisme jusqu'en 1929, défenseur de la laïcité, intérêt pour le jansénisme et engagement dans l'activité éditoriale jusqu'en 1945, et enfin ses écrits à partir de 1946 reflètent son intérêt pour le pragmatisme, l'engagement éthico-politique et le renouvellement de la pédagogie (Mariani 2018b:25).

Réformer l'éducation : la participation au fascisme

Codignola se lance dans sa trajectoire professionnelle avec l'aspiration de changer les manières de concevoir et de pratiquer l'éducation scolaire. Cette disposition se manifeste déjà lorsqu'il est étudiant où il qualifie la vie universitaire italienne d'apathique. Dans cette période il rencontre Giovanni Gentile, philosophe de l'idéalisme actuel ou l'actualisme (courant qui postule la réalité dans l'acte de penser où la conscience de soi est considérée comme un acte en devenir et non pas comme une réalité immuable (Spirito 1930) qui aura une influence sur ses réflexions pédagogiques et philosophiques. Codignola devient un des principaux pédagogues à écrire sur ce courant tout en apportant sa contribution, en induisant à

l'actualisme une dimension empirique et en soulignant l'importance de l'expérience vécue de l'élève ainsi que d'une conception réelle de l'enfant en opposition à une conception idéaliste qui caractérise la pensée de Gentile. Ce dernier deviendra ministre de l'instruction publique sous le régime fasciste en 1922. Codignola aspirait au renouvellement de l'école et à l'unification nationale et il s'efforce de trouver des moyens pour réaliser ces objectifs. Il voit d'un bon œil l'entrée de Gentile au ministère (Guarente 2004:8) car cela ouvre une possibilité « *pour promouvoir les plus hautes valeurs de la tradition nationale et religieuse* » (Mariani 2018b:27). En 1922, « *c'est Codignola lui-même qui illustre à Mussolini le programme del Fascio di educazione nazionale. En janvier 1923, en présentant le programme pour l'école du Parti National Fasciste, le fascisme lui apparaît comme « une force au-dessus des partis* ». « *En outre, l'adhésion au manifeste gentilien – fruit du congrès des intellectuels fascistes et l'entrée dans le conseil directif de l'Institut National Fasciste de la Culture, sont pour Codignola le point d'abordage nécessaire pour dépasser la stagnation de la culture et de la politique italienne* » (ma traduction) (Mariani 2018b:27). La réforme Gentile était contre le pluralisme, avait introduit le principe de sélection pour produire la classe dirigeante du pays, l'enseignement de la religion occupait une place importante dans l'enseignement primaire. En 1923 Codignola fonde et dirige jusqu'en 1937 l'Ente Nazionale di Cultura qui consiste à assurer la mise en place des principes de la réforme Gentile, à laquelle il avait contribué. Parallèlement à sa contribution à la réforme Gentile et à son engagement éditorial, Codignola enseigna la pédagogie à l'université de Messine puis à Florence où il fut directeur de la facoltà di magistero (aujourd'hui facoltà di scienze della formazione/faculté des sciences de la formation) jusqu'en 1936 puis professeur jusqu'à sa retraite en 1955.

Il me semble important de revenir sur le contexte de l'après première guerre mondiale pour rendre compte de l'articulation entre éducation et politique à cette époque.

La construction de la nation à travers l'éducation

En 1919, Giovanni Gentile ainsi que ses deux disciples Ernesto Codignola et Giuseppe Lombardo-Radice, élaborent l'appel pour le « Fascio di educazione nazionale » dans le but de sauver l'école des tensions qui ont suivi après la première guerre mondiale. Cet appel vise le renouvellement de l'école, qui est considérée comme une priorité nationale. Selon Michel Ostenc (1997) historien français de l'Italie, qui a travaillé notamment sur le fascisme, cette initiative n'avait rien en commun avec les Fasci di combattimento constitués par Mussolini la même année, à Milan.

A travers la réforme de l'éducation, Gentile s'inscrivait dans la suite du Risorgimento, comme

mouvement idéologique et politique qui avait entrepris de réaliser l'unité nationale et construire l'État nation. Gentile avait l'intention de former « *le caractère national* » à travers la réforme de l'éducation. « *Au centre de la réforme Gentile, il y a la Nation, conçue comme volonté commune d'un peuple qui s'affirme et où chaque individu se reconnaît* » (Ostenc 1997:618). Pour Gentile le fait de parler une langue, de partager les mêmes coutumes, d'être né sur le même sol, n'implique pas en soi d'avoir conscience de cette appartenance, d'où la nécessité d'instiller cette conscience nationale. L'éducation est considérée comme le lieu de la formation de la personne qui matérialise le projet de la nation. Ce projet d'unification implique d'annuler la singularité des individus, qui présenterait le risque de désagrégation par les intérêts singuliers. Cette réforme scolaire est considérée élitiste car Gentile souhaite « *peu d'écoles, mais de bonnes écoles* » (ibid p.620). « *Gentile était soutenu par son disciple Ernesto Codignola, pour lequel l'enseignement public était un privilège réservé à des élèves plus aptes* » (ibid. p. 620). La question peut se poser de savoir ce qui a conduit Ernesto Codignola vers le fascisme ?

Les conditions d'adhésion au fascisme

« *L'adhésion de Codignola au fascisme a été dictée par le manque de confiance dans les partis politiques italiens qui avaient péché d'opportunisme et transformisme en négligeant le problème de l'éducation des nouvelles générations ; pour cette raison il se dirigea vers un mouvement de jeunes qui retenait qu'ils auraient sincèrement comme objectif le renouvellement du pays et il croyait qu'ils se seraient adaptés aux principes de la vie démocratique. Pour une certaine période, il considéra possible la lutte contre les erreurs du fascisme depuis l'intérieur et il n'abandonna pas cela parce que nombreux articles de ces années contenaient des critiques précises, aussi bien du point de vue technique que des décisions ministérielles. Quand il ressentit que c'était la nature même du fascisme, devenu « régime », à rendre inévitables les erreurs, alors il rompit fermement avec eux et passa à l'antifascisme militant* » (ma traduction) (Ambrosoli 1982).

L'éloignement du fascisme

Il me semble que cette description de l'historien Luigi Ambrosoli balaye les ambivalences qui caractérisent la biographie de Codignola qui marqua son opposition au fascisme, en s'inscrivant, seulement en 1942, dans le Partito d'Azione. Selon Mariani ce passage du fascisme à l'antifascisme, s'est opéré de manière graduelle, à partir de 1929 (qui marque le début de la deuxième période de la vie de Codignola selon Mariani) : d'abord suite à

l'assassinat de Giacomo Matteotti (lequel avait dénoncé le caractère frauduleux de l'élection de Mussolini ainsi que le caractère autoritaire de son régime) en 1924, puis suite à la signature des accords de Latran par l'Etat avec le Saint Siège en 1929 où la religion catholique devient religion de l'Etat. Cependant pour Bergomi (2017) Codignola n'avait pas renoncé au fascisme après l'assassinat de Matteotti. Mariani ne semble pas indiquer clairement l'éloignement de Codignola du fascisme. Selon lui, c'est au moment des accords du Latran que Codignola affirme ses valeurs laïques. Bien que ce dernier considère important l'enseignement de la religion, il n'admet pas que le pouvoir clérical ait une influence dans l'instruction publique. C'est à partir de ce moment que Codignola investit ses efforts dans « *l'action émancipatrice de ses revues de culture et d'éducation* » (Mariani 2018b:27). Son éloignement du fascisme et son rapprochement du libéralisme européen se manifeste à travers son activité éditoriale. Dans le catalogue de la Nuova Italia, la maison d'édition qu'il dirige, il promeut des philosophes, pédagogues, théologiens tels que Cassirer, Jaeger, Feuerbach, Kierkegaard, Hegel, Rousseau, Pestalozzi, Capponi et Lambruschini. Selon Mariani, ces nouvelles références lui permettent de réinterpréter la société selon un prisme laïc, empirique, de l'éducation active ainsi que d'une éthique religieuse.

La Scuola-Città Pestalozzi et le contexte de son émergence

1945, l'année de la fondation de l'école

Il a été dit que la Scuola-Città Pestalozzi est née « *à la fin d'une catastrophe et au début d'une opération de reconstruction nationale* » (Bergomi 2017 : 117). A la fin de 1944 Ernesto et Anna Maria Codignola montèrent la Scuola-Città Pestalozzi, qui ouvrit ses portes en 1945. Cette période historique est un moment de tension pour les anciens pédagogues qui ont soutenu le régime fasciste. Elle était aussi critique pour Codignola qui avait eu au côté de Giovanni Gentile un rôle important dans ce régime. Gentile fût assassiné en 1944 à Florence par le gruppo di azione patriottica.

Cette période dénote selon Mariani, la troisième phase de la vie de Codignola qui s'intéresse à une « *interprétation laïque et progressiste de la société et de la culture* » et « *au mouvement des « écoles actives* » » (Mariani 2018 b:28). A cette période de sa vie, Codignola se rend compte des contradictions de la réforme de Gentile et après l'assassinat de ce dernier « *on se trouve face à un « autre » Codignola, fondateur – en 1945 – de la Scuola Città Pestalozzi, éditeur – en 1950 – de « Scuola e Città » la revue qui couronne l'activité pédagogique de Codignola. Une revue engagée et rangée sur la frontière d'une pédagogie laïque et*

scientifique, pour une école publique et formative, pour une éducation nouvelle et active, pour une intervention publique et pédagogique, à la Dewey (pour être clair). Un Dewey scolaire, pédagogique, politique et philosophe en même temps, maître très actuel de la pensée critique et de la politique démocratique » (ma traduction) (Mariani 2018b:28) .

Intérêt pour John Dewey dans la dernière phase de sa vie

Dans cette dernière phase de sa vie, Codignola s'est fortement intéressé aux courants et expériences pédagogiques à l'échelle internationale, notamment à l'éducation active des « *écoles nouvelles* » et à la place de l'enfant dans l'éducation et à la socialisation - pour repenser la pédagogie. Selon Mariani, sa maturation politique a eu lieu avec la tragédie de la guerre. Il investit ses efforts dans la lutte d'une « *culture imposée d'en haut et par le désir de contribuer énergiquement à la Reconstruction* » (Mariani 2018b:29). Cette dernière phase de sa vie est très différente des deux précédentes selon Mariani, où Codignola accorde une importance au concept de liberté, de responsabilité, « *d'interdépendance/ interaction entre l'individu et l'environnement, entre sujet et communauté et entre école et société* ». Dans cette période, c'est la pédagogie éducative de Dewey qui devient son modèle. Dans ces années de l'après-guerre 1945 et 1949 Codignola publia dans sa revue « *Nuova Italia* », *School and Society : being three lectures* et traduisit *Education and experience* deux ouvrages de John Dewey qui influencèrent sa pensée. Un des mérites de ce pédagogue était pour Codignola, le fait de ne pas focaliser l'enseignement sur la transmission passive des connaissances désincarnées, de mettre l'accent sur l'enfant son expérience vécue, sa participation active, l'anti-autoritarisme, la fin des programmes scolaires bien déterminés. Ce modèle éducatif permettait de créer les conditions d'émancipation des enfants de classes ouvrières et artisanales en éduquant à travers non seulement des activités manuelles et intellectuelles mais aussi esthétiques. Codignola mettait l'accent sur l'apprentissage de la vie à travers l'insertion des enfants dans la communauté éducative. Le pragmatisme de Dewey avait attiré son attention sur une conception dynamique du réel, contrairement à la conception statique qu'il avait retenu de l'idéalisme. (Guarente 2004:28-29). Cependant, Codignola reproche à Dewey de laisser de côté la subjectivité de l'élève, au profit de la socialisation. En effet, selon Guarente, Codignola accordait une importance au principe de l'intériorité, comme élément central de sa conception éducative. Il s'inspirait pour cela du jansénisme - qu'il avait étudié de 1937 à 1940 – courant marqué par un amour désintéressé pour la vérité (Guarente 2004).

L'émergence de la Scuola Città Pestalozzi dans le contexte de l'après-guerre

L'influence de Pestalozzi

C'est dans le quartier pauvre du centre historique Santa Croce de Florence que l'école émerge. L'école reçoit d'abord quatre-vingt élèves, puis progressivement 160 et nombre d'entre eux sont orphelins de guerre. Certains enfants ont été expulsés par d'autres écoles, parce que « *arrogants, menteurs et voleurs* » (Guarente 2004:49). C'est en compagnie de son épouse Anna Maria et de jeunes enseignants - la plupart fonctionnaires de l'Etat - qu'il s'engage dans ce projet d'école élémentaire et collège. Sur la porte de l'école, un écriteau reflétait les croyances des fondateurs : « *Dio è vicino, là dove gli uomini mostrano di amarsi reciprocamente* » (« Dieu est présent, là où les hommes manifestent réciproquement l'amour » ma traduction). Les fondateurs visaient à faire de l'école primaire traditionnelle, une petite ville, organisée comme une communauté, d'où son nom Scuola-Città. Il s'agissait de former des citoyens libres à partir de la participation active dans la gestion de la vie de la communauté. A tour de rôle chacun d'eux assumait des rôles pour assurer la discipline, l'hygiène, les finances, l'assistance, les activités récréatives, etc.

Le choix du nom du pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), était une manière de rendre hommage à celui qui avait inspiré les fondateurs de cette école, notamment en ce qui concerne l'objectif de l'école qui était d'éduquer les plus démunis mais aussi d'éduquer le citoyen, aussi bien en cultivant son esprit critique qu'en développant sa dimension affective. De ce pédagogue il avait retenu également la centralité de l'enfant dans l'éducation, une éthique qui vise le bien, l'apprentissage par le faire ainsi que l'attention de l'éducateur envers l'enfant. Pour Codignola, Pestalozzi était non seulement un exemple pour ses pratiques pédagogiques et ses expériences innovantes, mais aussi par le fait qu'il était attentif aux problèmes sociaux. Codignola accordait plus de crédit à des expériences concrètes dans l'histoire de l'éducation, donc à des penseurs et pédagogues comme Pestalozzi et Dewey qui avaient fait l'expérience de leurs idées, qu'à des « *classifications psychologiques ou sociologiques* » (Codignola & Codignola 1951 :6) ou d'hypothèses scientifiques désincarnées du contexte.

Penser l'éducation à partir du contexte

Si ces penseurs ont influencé la conception de l'éducation et l'organisation de l'école,

Codignola ne se réclamait pas d'une méthode particulière constitutive de l'identité de cette communauté éducative. Dans une citation reprise par Bergomi (2017:116) Codignola affirme ceci :

“Aucune attache d'école philosophique, aucune préoccupation politique n'a entravé nos pas. Il n'y avait pas moins les grands maîtres de la pédagogie moderne, mais ils ne se présentèrent jamais comme des modèles fixes et schématiques sur lesquels façonner « notre » école qui devait être imprégnée de leur esprit novateur mais surtout être adaptée aux singularités des élèves qui l'ont fréquentée et à leur situation particulière historiquement déterminée” (ma traduction) (Bergomi 2017:116).

Nous avons vu cela aussi plus haut à travers l'extrait du discours de Vera qui ne définit pas l'école en faisant référence à une méthode particulière.

La Scuola Città Pestalozzi *« doit son origine à la persuasion que les méthodes d'éducation en vigueur en Italie, tout comme ailleurs du reste, sont désuètes et stériles, n'étant plus en mesure de résonner dans les âmes de notre temps, qui ne répondent plus aux nouvelles exigences sociales »*. (Codignola & Codignola 1951) On voit là les préoccupations des fondateurs d'ajuster l'école et les méthodes éducatives aux exigences sociales propres à son époque. Par exigence sociale de cette époque, comme on peut lire plus loin dans ce livre qui présente la Scuola Città Pestalozzi, les auteurs se réfèrent à une société en transformation, où les liens entre famille et la communauté ont commencé à s'affaiblir laissant l'individu comme *« seul arbitre de son destin »* (ibid. p 4). Par ailleurs Codignola entendait reconstruire les sujets traumatisés par la guerre. On voit ici de quelle façon la sensibilité au contexte participe à façonner le sens donné aux pratiques éducatives. L'éducation est repensée en interaction avec les problèmes des circonstances locales.

Ainsi, le contexte d'époque et les conditions de vie des enfants sont pris en considération pour renouveler l'école. Dans un contexte d'après-guerre marqué par la destruction, la violence, la pauvreté, l'insalubrité, selon Codignola, les enfants se trouvaient dans des conditions propices à tomber dans la délinquance. La Scuola Città était considérée comme un moyen de créer de l'ordre et d'insérer les enfants dans cet ordre. Les circonstances de l'après-guerre poussaient les fondateurs à créer les conditions pour que l'école devienne un lieu familier en accord avec les intérêts et la curiosité des enfants et non pas un lieu artificiel qui exigeraient de ceux-ci qu'ils abandonnent leurs expériences en entrant à l'école. C'est en éduquant les enfants à vivre dans une cité, que Codignola espérait contribuer au renouvellement et le progrès de la société. Selon lui, de manière indirecte les enfants transmettaient ces valeurs dans leurs milieux, en

dehors de l'école.

Contre l'école traditionnelle, l'école progressiste

Les fondateurs dénoncent un écart induit par l'usage des pratiques pédagogiques qui se basent sur une conception du monde qualifiée de médiévale, très impropre à une époque selon eux anti médiévale. Ils qualifient la pédagogie dominante de cette époque de pédagogie de la contre-réforme dont l'idée implicite consisterait en une conception de la vérité, qui ne résulterait pas des efforts individuels (conceptions de Codignola de la connaissance), mais viendrait d'en haut et serait le produit d'une transmission générationnelle des classes privilégiées, ce qui supposerait « *confier à autrui la tutelle de la conduite et de l'intellect* » (Codignola & Codignola 1951 :5). La Scuola-Città Pestalozzi n'est pas une école élitiste. Les fondateurs dénoncent l'école traditionnelle qui dispense un enseignement encyclopédique, désincarnée de la vie concrète, enseignement dispensé de manière passive, n'incitant pas les élèves à l'autonomie de la pensée et de la conduite, autonomie que les Codignola considèrent comme la capacité à penser, créativité, débrouillardise, connaissance de soi, maîtrise de soi. Cette conception médiévale du réel qui serait statique et concentrée sur le passé resterait inerte face aux dynamiques du temps , or les fondateurs s'intéressent à une conception de l'éducation qui serait plus en accord avec les changements sociaux profonds. L'éducation implique pour eux de mettre les enfants dans des situations où ils doivent résoudre des problèmes, prendre des initiatives. L'enseignant dans ce contexte a un rôle de guide et conduit l'enfant à devenir maître de lui-même. C'est ainsi que l'élève - à travers ses engagements quotidiens dans la communauté éducative - développe ses capacités et apprend à vivre en société en coopérant avec d'autres. L'école consiste en une organisation où se créent les conditions qui rendent possible l'apprentissage de la vie sociale et le développement de ses capacités individuelles pour affronter « *l'inconnu de la vie sociale contemporaine* » (Codignola & Codignola 1951 : 6). La finalité de l'école consiste à apprendre à vivre au sens large et non pas seulement pour la préparation à l'exercice d'un métier. Les différentes fonctions assumées par les enfants tels que concierge, cuisinier, nettoyeur, cordonnier, bibliothécaire, infirmier, jardinier que ceux-ci réalisent dans la gestion de l'école permettaient de développer des capacités et des attitudes telles le fait d'être juste, d'être prudent, attentif, poli, ponctuel etc. L'enseignant ne s'appuyait pas sur des manuels scolaires, mais devait s'adapter en fonction des situations et en fonction des enfants.

Selon Codignola, c'est parce que les enfants comprennent le sens des règles à travers l'expérience et participent collectivement à l'élaboration des règles de la vie sociale qu'ils sont en mesure de les accepter et de les incarner, car les règles qui viendraient de l'extérieur seraient perçues comme arbitraires. Les fondateurs parlent d'« obéissance consciente et *autogoverno* » Codignola & Codignola 1951:6. L'enseignant pour Codignola devait avoir une attitude d'ouverture envers l'enfant, être mature et cultivé. Il devait agir de manière adroite en mobilisant son être entier « *ses sentiments, sa sensibilité psychologique, l'équilibre, le tact, la préparation culturelle et professionnelle en rapport avec chaque exigence de l'enfant* » (Guarente 2004:57). La figure idéale de l'enseignant renvoie à une inclination et maturité personnelles en plus d'une préparation professionnelle.

Une comparaison entre la conception de l'éducation par Antonio Gramsci et Ernesto Codignola permet de mettre en perspective les intentions du projet éducatif de ce dernier.

Gramsci et Codignola deux conceptions différentes de l'éducation : l'émancipation de la classe ouvrière et l'idéal démocratique

Antonio Gramsci, philosophe et théoricien politique, et Ernesto Codignola appartenaient à la même génération. Les deux philosophes considéraient que l'éducation devait être transformée. Gramsci affirmait que l'éducation devait permettre aux enfants des classes ouvrières d'atteindre une mobilité sociale, il fallait dès lors exercer « *une discipline extérieure coercitive pour être éduqué civilement* » (Borghi 1967 : 148). Il n'accordait pas d'importance au développement de l'individualité car il considérait l'éducation comme un moyen de la transformation de la société, en faveur des classes ouvrières, qui selon lui, devaient s'impliquer dans un important travail de discipline pour que cette transformation ait lieu. Codignola considérait également la discipline comme un pilier dans l'éducation. Si Gramsci pensait la transformation de l'éducation pour améliorer la condition des plus défavorisés, Codignola semblait plus préoccupé par une éducation morale, à la fois au niveau individuel et collectif. Vers la fin de sa carrière, après le régime fasciste, l'importance de l'éducation à la démocratie s'est accentuée chez Codignola. Cela passait à la fois par l'enseignement d'un mode de vie à la fois personnel et collectif. La discipline signifiait pour lui, la capacité à se maîtriser soi-même, à juger et penser par soi-même. Ces qualités étaient considérées supérieures chez l'être humain. Il fallait selon lui, renforcer ces qualités supérieures considérées universelles et diminuer le caractère animal de l'être humain. L'éducation avait pour but selon lui d'éduquer l'enfant « *à la vraie humanité* » (Borghi 1967 : 148). Cela

consistait à la fois en l'éducation de « l'intériorité » de l'enfant mais aussi sa capacité à vivre avec les autres de manière pacifique. Si pour Codignola la discipline était liée à la maîtrise de soi, à la capacité d'agir et à incarner à travers l'expérience les principes de l'ordre de vie démocratique, pour Gramsci, la discipline était le moyen pour les classes ouvrières de dépasser leurs conditions d'infériorité et de s'émanciper.

La vie à l'école

La formation de la personne

L'enseignant devait mettre l'accent, moins sur l'accumulation des connaissances chez l'élève que sur la formation de sa personnalité, en observant les intérêts de chacun dans différentes situations, en encourageant chacun d'eux. L'éducation de la personnalité de celui-ci devait avoir lieu à la fois dans sa dimension intellectuelle, affective, morale et sociale. Pour Codignola, il s'agissait d'enseigner à l'enfant la discipline de soi-même et l'éducation avait pour finalité d'atténuer la dimension animale de l'enfant, c'est-à-dire ses caprices et ses impulsions. L'école doit se poser comme finalité selon les fondateurs, de « *promouvoir, outre la santé physique, l'habileté manuelle, le tact moral et religieux, le goût de l'art, l'esprit scientifique, la pénétration philosophique* » (Codignola & Codignola 1951:9)

Codignola s'opposait à l'école traditionnelle, affligeante selon lui, à la fois en ce qui concerne l'organisation de l'espace de vie scolaire, l'apprentissage par cœur, des méthodes d'enseignement qui ne prennent pas en considération l'expérience vécue des enfants et considère ceux-ci comme une masse indifférenciée. Il reproche également aux écoles traditionnelles l'application d'un programme éducatif insensible aux situations et interactions que l'apprentissage et la vie à l'école en général font émerger.

La dimension internationale de la Scuola-Città Pestalozzi

On peut saisir la dimension internationale de la Scuola-Città Pestalozzi, mais aussi ses valeurs, lorsqu'on s'intéresse aux différents acteurs qui ont contribué à son financement dans la période de l'après-guerre. Au moment de sa construction, pour assurer les frais de son fonctionnement, fut créée une fondation qui promouvait la justice sociale, la liberté et une société pluraliste et laïque. L'école obtenait également des financements des institutions publiques, des entreprises industrielles, des personnes privées, notamment des intellectuels du Parti d'Azione à l'échelle locale, mais aussi de l'étranger avec la participation d'intellectuels et

d'institutions : Carleton Washburne et William Kilpatrick, deux pédagogues américains engagés dans l'éducation progressiste et influencés par John Dewey, ensuite la Samuel Kress Foundation de New York¹⁴, l'agence de l'Unesco, la Croix Rouge suisse ainsi que la fondation « *Don suisse aux victimes de guerre* ». Selon Bergomi (2017 : 116) la Scuola-Città Pestalozzi, avec le soutien de ces nombreux acteurs s'inscrivait dans un contexte culturel progressiste.

Témoignages d'élèves de l'après-guerre

Après avoir présenté le contexte de l'après-guerre, la vision des fondateurs, le fonctionnement de l'école, il me semble intéressant d'examiner de près l'expérience vécue de la démocratie à travers les récits des élèves, durant les années de l'après-guerre. Dans un document produit en 2014 par la Scuola-Città Pestalozzi, recueillant la mémoire de 70 années d'existence (Scuola-Città Pestalozzi 2014) on trouve deux témoignages qui recèlent les conditions d'existence de cette époque, l'organisation de l'école, les valeurs inculquées, le contexte local. Le choix par les enseignants de ces témoignages dans ce document participe à la fabrication de la mémoire de la communauté éducative, affichant les valeurs que celle-ci aspire à transmettre, comme la solidarité, le respect et l'égalité. De plus, ces témoignages d'élèves rendent compte de la vie collective, du sens de l'appartenance, des modes d'apprentissages à travers les occupations et des formes de participation, des valeurs et des normes partagées. Ils rendent compte ainsi de la vie dans une école expérimentale, qui peut parfois être comprise comme un lieu où les enfants servent de cobayes.

« En 1945, j'avais 8 ans et j'avais déjà fréquenté les deux premières classes élémentaires dans les écoles publiques et j'étais passé en troisième classe de l'école primaire. A la maison, j'entendis mes grands-parents parler d'une école expérimentale qui devait ouvrir cette année-là. Intrigué par l'adjectif « expérimentale », j'exprimai le désir d'aller dans cette école. Je traversai le seuil de la porte, très ému, l'accueil fut très chaleureux et la première chose qu'on nous demanda c'était de savoir si on avait pris le petit déjeuner. De là, je compris que cette école promettait avant tout d'accueillir des jeunes du quartier qui étaient moins riches. Dans les trois années qui suivirent ma fréquentation de la Scuola-Città Pestalozzi, je compris beaucoup d'autres choses, toutes concentrées sur l'éducation, le respect et la responsabilité. La cuisine en plus d'un cuisiner adulte, fonctionnait avec la participation de nous les élèves,

¹⁴ Kress Foundation fut créé en 1929 par le philanthrope et homme d'affaire Samuel Kress dans le but de promouvoir les œuvres artistiques européennes aux Etats-Unis.

c'est-à-dire que nous mangions ce que nous cuisinions, et donc je me sentais membre actif, mais à la Scuola-Città, tout était en relation avec nous les élèves, la conciergerie, l'infirmerie, l'hygiène, le secrétariat....C'était une école, qui en plus de nous enseigner à lire et à écrire, nous enseignait la VIE. Même, de tout ce qui se passait à l'école, c'étaient nous les élèves, les juges responsables.

Lentement on comprenait le sens de l'écriteau sur le mur de la porte d'entrée : « SCUOLA-CITTÀ ». Petit à petit, on instaura le Conseil Communal avec le maire et les adjoints, chacun de nous devait se comporter comme s'il assumait réellement ce rôle. On se réunissait dans ce conseil pour parler des problèmes soulevés par les élèves-citoyens, en cherchant à les résoudre, lentement s'insinuait en nous ce sentiment d'égalité, de fraternité, de responsabilité. L'opinion de ceux qui ne connaissaient rien de notre école était différente. Beaucoup pensaient que les jeunes qui fréquentaient cette école étaient peu aptes pour l'apprentissage scolaire normal et que l'école proposait de les « ramasser » dans les rues pour leur donner un peu d'aide et de protection. ET COMMENT ELLES SE TROMPAIENT CES PERSONNES, au contraire nous on était fiers de NOTRE école. Le temps passant, on se sentait toujours plus sûrs de nous-mêmes et plus indépendants. On apprenait un tas de choses dans toutes les matières scolaires normales et dans les matières techniques. Par exemple, on avait donné à chacun de nous un bout de terre et on devait la cultiver, en prendre soin et faire pousser un tas de bonnes et belles choses et à la fin de l'année on « décernait un prix » au meilleur cultivateur. On avait la menuiserie, l'imprimerie, la reliure, le cabinet sanitaire, la petite boutique. Celle-ci était une sorte de liaison avec les personnes extérieures qui pouvaient venir acheter nos produits. Il y avait même un point de repère pour les objets perdus ou pour l'échange entre enfants. Tout cela nous faisait grandir non seulement didactiquement mais aussi manuellement. Le démenti des mauvaises langues et la démonstration que nous montrions des connaissances à notre culture, se produit quand une école d'un pays étranger fut invitée à visiter notre école pour se rencontrer et comprendre notre mode d'enseignement. Nous on est sortis la tête haute, avec tous les honneurs, non seulement on était à égalité avec les programmes d'enseignement mais on avait quelque chose en plus, c'est-à-dire qu'on était des petits adultes. Une fois que je suis devenu père, j'ai inscrit mon fils à la Scuola-Città. Ce n'est pas la peine de mettre mon nom (sur ce témoignage), car je parle pour toute la classe de 1945 ».

Enrico, un élève de 1945

Le deuxième témoignage est celui d'une élève nommée Berta, qui avait assumé le rôle de

mairie en 1958 et qui raconte à travers ce récit les conditions d'existence de cette époque, le sens de communauté. Ce récit est accompagné des commentaires d'un enseignant qui résume les propos de l'élève en qualifiant l'expérience au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, comme une « école de la vie où elle a appris à être avec les autres et où elle a trouvé des valeurs, qui encore aujourd'hui, à 70 ans (cette école) soutient et défend : la solidarité, le respect, l'égalité ».

« On éprouvait la faim chaque jour sur notre peau, mais aussi la solidarité, les valeurs de justice, du respect réciproque. On se sentait une communauté parce qu'on avait tous un devoir et parce qu'on divisait tout ce qu'on avait. C'était cela l'idée du professeur Codignola et on la réalisait tous les jours en classe. On comptait les frites, on faisait les divisions pour qu'aucun n'en ait en plus ou en moins. Chaque jeudi, à tour de rôle, deux d'entre nous restaient pour prendre soin des lieux, on cirait le sol pour qu'il soit luisant et qu'il brille comme un miroir. On a appris à vivre en partageant et en se respectant l'un l'autre. On était très pauvres, souvent on ne mangeait pas le soir, mais malgré cela il y avait des enfants plus pauvres que nous, qui étaient à l'orphelinat de Montedomini, maltraités par leur éducateurs. Voilà je mettais de côté un petit bout de goûter pour l'un d'eux car il me semblait qu'il en avait plus besoin que moi. J'ai appris cela par le professeur Codignola et la vie à la Pestalozzi. Apprendre n'était pas lié seulement aux matières : on apprenait quand on faisait des spectacles, comme quand on écrivait sur le journal et puis quand on utilisait la machine à copier, et aussi quand on rangeait. Il n'y avait pas non plus une différence aussi marquée de genre : moi je jouais au basket avec les garçons parce que j'étais une des plus grandes ».

Berta élève de 1958.

Une organisation de la communauté éducative selon l'idéal démocratique

L'école : lieu vivant d'apprentissage

Comme ces témoignages le montrent, la vie commune au sein de cette école était organisée comme un lieu vivant d'apprentissage. On retrouve dans cette description les principes de l'éducation selon l'idéal démocratique de Dewey : l'organisation de la vie sociale qui permet la participation de ses membres, l'apprentissage par l'expérience, l'éthique qui est un mode de vie à la personne -où il s'agit de développer l'autonomie et sa capacité à vivre avec les autres – et collectif – impliquant le fait d'agir en commun et de communiquer. La communauté, selon la conception de Tim Ingold, est un lieu où chacun participe, met en commun ses expériences, contribue au maintien de la vie collective.

La communauté éducative n'impliquait pas seulement les enfants et les enseignants, mais aussi les familles des enfants. À tour de rôle les enfants participaient à différentes activités de la vie quotidienne à l'école : préparer et distribuer les repas, nettoyer les salles de classes, le jardin, prendre soin des animaux domestiques, maintenir l'ordre, rendre visite aux élèves en cas de maladie, garantir la justice, gérer la boutique et l'imprimerie. La vie commune organisée de telle manière constituait des conditions d'apprentissage de normes implicites et explicites, des valeurs ainsi que des capacités de résoudre des problèmes. Les enfants ainsi que les enseignants devaient s'occuper de la gestion de vie commune. Cette organisation n'était pas due seulement aux contraintes matérielles, mais elle constituait aussi les conditions d'apprentissage par l'expérience. L'apprentissage se faisait non pas de manière théorique et frontale, mais à travers les situations vécues.

Participer à la vie de la communauté éducative

Vivre dans la communauté éducative signifiait avoir des droits et des devoirs. Cela se manifestait notamment dans la conception du travail commun. Selon la logique qui stipule que « qui ne *donne pas* », ne peut pas *demander* » (Codignola & Codignola 1951:37) que le travail commun a été organisé en prenant en considération les situations des élèves (un élève de faible constitution physique fera des tâches à la hauteur de sa condition). Selon les fondateurs, les corvées ne devaient jamais être distribuées par punition ou en proférant des menaces. Les corvées accomplies par les élèves étaient un moyen d'apprentissage, comme les autres matières scolaires, elles permettaient de développer la personnalité des élèves. Le travail dans la communauté était un moyen de renforcer la capacité d'agir des enfants : « *le travail est beau quand il n'opprime pas et il est source de joie* » (Codignola & Codignola 1951 : 37). Ces corvées collectives, opérées à tour de rôle, représentaient différents métiers : jardinier, assistant cuisinier, infirmier, concierge etc.

L'organisation de l'enseignement à la Scuola-Città Pestalozzi

L'apprentissage par la pratique

Dans chaque classe il y avait un tableau où élèves et enseignants notaient les besoins de la classe. Dans l'atelier de menuiserie les garçons réparaient et construisaient des objets utiles à la communauté : des chaises, des clés, des bancs, des tables etc. L'atelier de cordonnerie était maintenu par les filles, avec la supervision d'un enseignant et souvent un parent qui avait un savoir-faire artisanal venait contribuer à cet atelier qui profitait aux élèves les plus pauvres (Codignola & Codignola 1951 : 41). Le jardin, les animaux, ainsi que la bibliothèque et le

journal de l'école « *Il nostro piccolo mondo* » (« Notre petit monde ») toutes ces activités donnaient du sens à l'apprentissage.

L'organisation de la vie civique

En plus de ces activités manuelles, l'apprentissage dans la vie communautaire était structuré par une organisation civique, en tant que communauté autogérée. Chaque classe désignait deux représentants, qui préparaient les élections du maire et des adjoints au maire, lesquels étaient choisis par vote secret des élèves. Les adjoints au maire choisissaient les fonctionnaires pour le travail exécutif. Les adjoints s'occupaient de la discipline, de l'hygiène, de l'instruction, de l'organisation des activités récréatives et du financement de la mutuelle. Le fonctionnement de celle-ci était assuré par un maître. Les adjoints au maire et les fonctionnaires signalaient les problèmes rencontrés dans différentes situations de la vie quotidienne. Ils pouvaient prendre des décisions mais aussi faire des propositions à la direction. Les élèves qui avaient un comportement exemplaire dans « *l'exercice de la vie sociale, pour le sérieux moral, le respect des normes et des camarades et pour la maîtrise de soi* » (Codignola & Codignola 1951 : 43) étaient valorisés.

La justice

Pour assurer l'ordre et la maîtrise de soi dans cette communauté éducative autogérée, la mise en pratique de la justice est attribuée aux élèves, avec l'accompagnement des enseignants. Pour les fondateurs, cette organisation est d'autant plus importante « *dans un pays comme le nôtre, dans lequel le respect scrupuleux de la loi n'est pas du tout enraciné* » où la fraude parmi des élèves qui viennent des familles où s'exerce la violence, est fréquente. C'est en partie cela qui justifie selon les fondateurs, l'importance pour les élèves d'être impliqués dans l'exercice de la justice. Selon eux, les enfants ont souvent des comportements inappropriés : soit ils se comportent de manière cruelle envers leurs pairs, soit ils sont trop indulgents « *par esprit grégaire, par camaraderie, par affect et par d'autres sentiments qui entravent le fonctionnement normal de la justice. Mais ce sont justement ces raisons qui doivent nous induire à demander à nos élèves, le plus souvent possible, de méditer sur le sens et la valeur de l'autorité, de la norme, de la loi, de la justice et sur les conséquences individuelles et sociales de la violation de celles-ci* » (Codignola & Codignola 1951:44). C'est l'expérience de vie, l'action qui permet d'apprendre et comprendre le sens de la justice selon les auteurs. « *La récompense et la punition qui pleuvent d'en haut, ne touchent pas l'âme profonde des enfants et des adolescents, c'est-à-dire elles suscitent et stimulent leurs sentiments inférieurs*

plutôt que d'éduquer » (Codignola & Codignola 1951:44). Ce que les fondateurs soulignent ici, c'est l'importance de faire comprendre aux enfants par l'expérience et l'implication dans la communauté éducative, le sens des normes et l'importance de la justice. Les fondateurs mentionnent le rôle de l'enseignant dans la formation de cette sensibilité pour « *la vie morale et la charité* » chez l'élève.

Le tribunal

Cet idéal de justice s'est concrétisé par l'existence du tribunal des élèves (ou la corte d'onore) dont les membres étaient choisis par les élèves. Le tribunal était formé du président, des jurés, du ministère public et du greffier. L'accusé pouvait bénéficier d'un avocat (il pouvait choisir un camarade qui le défendait) et avait le droit de faire appel. Les punitions consistaient en la privation d'une activité plaisante et à supprimer, pour une période donnée, des droits des citoyens libres.

L'hygiène et la santé

L'hygiène était un aspect important de la vie communautaire, puisque l'école se trouvait dans un quartier considéré malpropre. À travers les règles d'hygiène à l'école, les fondateurs espéraient éduquer les familles aussi. Une assistante scolaire, à l'aide de quelques élèves désignés pour cette tâche, devaient surveiller la santé des élèves. Dans cette logique, les élèves devaient sortir fréquemment dans le jardin pour se mettre en mouvement car l'activité intellectuelle devait être combinée à l'activité physique et manuelle.

La mutuelle

Une autre activité de la Scuola Città, c'est l'organisation d'une mutuelle, née de l'initiative des élèves d'une classe, lesquels en 1946, se sont mobilisés pour aider d'autres élèves et leurs familles, non seulement en argent, mais en s'organisant pour vendre du vieux papiers afin de récolter de l'argent pour aider les enfants de la classe qui en avaient besoin, principalement en cas de maladie, de deuil ou d'autres événements malheureux. Aucun des élèves ne devait « *se sentir abandonné de ses enseignants et de ses camarades. Il doit pouvoir toujours compter sur une assistance affectueuse, morale et matérielle de sa « cité* ». » (Codignola & Codignola 1951 : 48)

Les matières scolaires

Ce que les fondateurs appellent « *les enseignements esthétiques* » tel que le chant, le dessin, la littérature, le journal, les représentations théâtrales, la récitation occupent une place

importante. L'écriture dans le journal « *Il nostro piccolo mondo* » était nourrie des expériences de la vie quotidienne, telles que les activités de la mutuelle, les sorties d'école, la description d'une visite à un enfant malade, les expériences de la vie en dehors de l'école. Le journal était un moyen pour les élèves d'exprimer leur individualité et éviter que l'enfant « *se conforme à des modèles* » mais pour qu'il soit à l'aise d'exprimer « *sans préoccupations extérieures, ce qu'il veut dire* ». (ibid p. 49). Dans ce processus d'expression de soi, selon les fondateurs, l'enseignant ne doit pas intervenir et s'imposer comme modèle car cela brimerait l'expression individuelle de l'enfant et son « *progrès spirituel* » (ibid. p 49) au contraire l'enseignant, doit selon eux, se montrer patient et aider l'enfant à devenir libre, à acquérir la maîtrise de soi et à la confiance en lui. Les fondateurs aspiraient à initier les enfants dès l'école primaire à la « *profondeur humaine* » du « *grand art* » exprimés à travers les Évangiles, Homère, Dante, Aristote, Cervantes, Dickens, Tolstoï. Dans cette logique d'éducation au « *grand art* » la musique aussi prend une place importante. L'éducation esthétique a pour but, selon les fondateurs, d'éduquer à la nature « *supérieure de l'homme* » mais les activités manuelles participent également à cet objectif.

L'enseignement de la religion

La Scuola Città avait un enseignement religieux, qui était enseigné principalement à travers l'expérience. Cet enseignement consistait à apprendre des valeurs appartenant à une conception de la religion catholique, définie comme suit par les fondateurs : « *s'aimer et s'entraider comme des enfants d'une même famille* ». Pour Codignola, l'éducation religieuse ne se transmettait pas à travers les images qui selon lui ne permettent pas de faire connaître Dieu, mais le rapport à celui-ci, se construisait à travers la connaissance de soi et de l'autre. Il ne s'agirait pas de dire à un orphelin que Dieu l'aidera, mais de se montrer bienveillant et solidaire vis-à-vis de celui-ci, c'est-à-dire agir de manière à lui faire connaître Dieu. Cet enseignement se basait sur l'interprétation de la religion par Pestalozzi, pour lequel la connaissance de Dieu se réalise à travers l'expression de la bonté constitutive de l'être humain et dans l'interaction avec les autres. L'éducation religieuse consistait en l'étude des textes religieux, tout en mettant au centre de cet apprentissage l'expérience vécue.

L'enseignement de la géographie et de l'histoire

De même l'enseignement de l'histoire et de la géographie sont enseignés à partir de l'expérience des élèves. Les fondateurs ne défendaient pas un enseignement encyclopédique mais promouvaient un enseignement proche de l'expérience de l'enfant. L'enseignement de la

géographie se basait sur l'orientation dans l'espace à partir des trajets quotidiens des enfants par exemple. L'environnement immédiat dans lequel étaient immergés les enfants constituait une source d'apprentissage à leur portée. Tandis que l'histoire pouvait se lire, selon Codignola, à travers le vécu des grands-parents, à travers la technologie, qui étaient considérées comme autant d'occasions accessibles dans la vie quotidienne pour une réflexion sur le passé et le présent.

L'enseignement de la science

Selon les fondateurs, l'enseignement de la science aussi devait se baser sur l'expérience qui a lieu notamment par l'observation directe des phénomènes accessibles dans l'environnement de l'enfant. De la même manière, les fondateurs étaient convaincus que l'enseignement de la géométrie et de l'arithmétique devaient être initiés par une expérience concrète, basée sur les activités du quotidien telles que les activités de la mutuelle, la cuisine, la boutique, le jardin, la bibliothèque. Ces activités permettaient aux enfants, selon les fondateurs, de développer une pensée rigoureuse à travers la résolution de problèmes de la vie quotidienne. Le développement de l'autonomie de la pensée, cultivée aussi bien à travers les activités didactiques qu'au travers la gestion de la vie communautaire était considéré par Codignola comme une occasion de développer la maîtrise de soi, élément clé de sa philosophie éducative.

Les quatre dimensions de la démocratie dans l'éducation

Cette partie du chapitre a donné à voir la manière dont l'éducation selon l'idéal démocratique a pris forme dans la Scuola-Città Pestalozzi en tenant compte du contexte de l'après-guerre. Les chercheurs Feu, Serra, Canimas, Lázaro, Simo-Gil (2017) dans un article intitulé *Democracy and education : a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools* ont tenté de donner une définition opérationnelle de la démocratie en contexte scolaire. Ils énumèrent quatre dimensions de la démocratie considérée comme une forme de vie collective : *la gouvernance, l'habitabilité (inhabtiance), l'altérité et l'éthique.*

La gouvernance renvoie à l'organisation et à la délimitation de l'exercice du pouvoir, aux processus de décision, aux règles de la vie collective. L'habitabilité selon l'idéal démocratique renvoie à la nécessité de créer de bonnes conditions de vie et assurer le bien-être des gens, à travers notamment la participation des citoyens dans la pratique de la démocratie, la réduction des inégalités, l'accès à des conditions matérielles dignes d'existence et une sécurité.

L'altérité renvoie à la reconnaissance de la différence de l'autre dans différents domaines de l'existence des personnes (la religion, la sexualité etc).

L'éthique renvoie au caractère et aux manières individuelles et collectives de vivre, aux droits et aux obligations des citoyens, à la nécessité de tendre vers le bien commun. Cette catégorie implique des attitudes et des savoirs : comme la responsabilité, l'engagement, la tolérance, le respect des autres, savoir écouter et s'exprimer, penser de manière critique, savoir résoudre les conflits de manière pacifique, etc.

Ces critères me paraissent pertinents pour faire ressortir l'articulation entre démocratie et éducation dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, articulation qui est sous-jacente à son fonctionnement mais demeure implicite.

La gouvernance en tant qu'elle se réfère aux processus de décisions se réfère en premier lieu au statut d'école expérimentale, où les enseignants bénéficient d'une marge de manoeuvre importante dans l'innovation des pratiques éducatives et de l'organisation de l'école, tout en suivant le programme ministériel d'éducation. La gouvernance implique aussi les enfants dans leur participation dans la vie de l'école. Ceux-ci participent à la vie sociale à travers les élections et le fait d'assumer différents rôles dans la gestion de la vie dans la communauté. Cette participation est limitée à la vie sociale dans la communauté, mais ils ne participent pas aux processus décisionnels en ce qui concerne les programmes éducatifs.

Le deuxième principe qui est l'habitabilité renvoie aux efforts que les membres de la communauté font pour créer les conditions de bien-être, de l'autonomie, du lien social, des conditions d'apprentissage proches de l'expérience vécue des enfants, des conditions matérielles qui permettent aux plus démunis d'être pris en charge. Le principe d'altérité se reflète notamment dans le fait de prendre en considération les conditions et les capacités des élèves dans la distribution des tâches de la vie quotidienne, mais aussi le fait de prendre en considération les conditions de vie des enfants, ainsi que leurs références culturelles. L'éthique, qui est le quatrième principe identifié par les auteurs, renvoie au fait que, à travers cette organisation de l'école et la philosophie éducative, les enfants apprennent à incarner des habitudes et des valeurs qui sont considérées nécessaires pour vivre dans une démocratie comme par exemple l'autonomie, la responsabilité, la prise en considération de l'autre, l'esprit critique, la recherche du bien commun.

4. Entre continuité et changement

La Scuola-Città : école expérimentale

Depuis ses premières années d'existence, la Scuola-Città a toujours été une école expérimentale. Les enseignants bénéficiaient par conséquent d'une grande autonomie dans la conduite de l'éducation. Elle était un lieu d'accueil pour les enfants démunis et un lieu d'enseignement basé sur la mise en pratique d'idées nouvelles, en lien avec les exigences de l'époque telles qu'elles étaient perçues par les enseignants. En 1975, la Scuola-Città obtient le statut d'école expérimentale par le décret ministériel. En 1997, l'école devient également un lieu de formation pour les enseignants. En tant qu'école expérimentale, la Scuola-Città reçoit de nombreux stagiaires, des chercheurs et de nombreuses visites d'organisations ou de personnes privées tout au long de l'année scolaire. En 2006, la Scuola-Città Pestalozzi, ainsi que deux autres écoles en Italie (une située à Milan, la Scuola Rinascimento, l'autre à Gène, la Scuola Don Milani) a été sélectionnées par le Ministère de l'éducation, en raison de leur longue tradition en tant qu'écoles expérimentales, afin de mettre à contribution les "expériences, recherches et professionnalisme" (Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi 2018 :5) au service du système éducatif pour soutenir le processus d'autonomisation des écoles et servir ainsi de modèle. Le décret ministériel qui autorise à la Scuola Città Pestalozzi la poursuite de l'expérimentation tous les trois ans, spécifie que celle-ci rend accessibles – à travers la production de la documentation et des conférences notamment – les savoirs produits dans le cadre de l'expérimentation. Il faut souligner que le statut d'expérimentation n'est pas donné une fois pour toutes et n'est pas garanti d'emblée car tous les trois ans les enseignants doivent faire la demande de renouvellement de ce statut. Ce moment est vécu par les enseignants avec une certaine appréhension.

Le témoignage de Stefano Dogliani, directeur de la Scuola-Città entre 2006-2014 décrit le ressenti collectif provoqué par la question du prolongement de l'autorisation à poursuivre l'expérimentation : *«Je me rappelle de quelques moments de grande satisfaction et d'émotion. La joie qui nous rapprochait chaque fois que nous avons réussi, avec fatigue et détermination, à obtenir du ministère le renouvellement de l'expérimentation »*. (Scuola-Città Pestalozzi 2014). La Scuola-Città bénéficiait à la fois d'une autonomie dans son organisation de l'enseignement mais aussi dans sa gestion administrative (traditionnellement les enseignants choisissaient le directeur) mais depuis 2012 la communauté éducative ne bénéficie plus de la fonction de direction en son sein. Depuis 2012 la Scuola-Città est

supervisée par une directrice au moment où l'école a fusionné en un Institut qui inclut sept établissements scolaires. Cette situation crée de l'inquiétude chez les enseignants de la Scuola-Città face à la suppression du poste de directeur d'école et le remplacement par une direction que les enseignants n'ont pas choisie et qui ne partage pas la vision de l'éducation de la Scuola-Città Pestalozzi. C'est la crainte d'une standardisation de l'école, c'est-à-dire que la Scuola-Città perde son statut d'école autogérée et expérimentale et se mette au niveau des autres écoles de l'institut, qui n'ont pas ce statut. Un extrait d'entretien avec l'enseignant Marcello résume cette inquiétude :

« Nous avons la sensation que cela va être le dernier mandat d'école expérimentale pour différentes raisons politiques. Nous devons trouver une solution pour le présenter au ministère et pour nous en sortir, sinon nous risquons d'être englobés dans le système scolaire italien, ce qui voudra dire que nous disparaîtrons. Ce serait une grosse perte. Traditionnellement, du fait que nous soyons une école expérimentale, il y a un coût plus élevé car il faut plus de ressources humaines. Aujourd'hui on raisonne en termes économiques. C'est cela notre peur » (Marcello 2018). La réduction du budget dans l'éducation par le ministère génère une perte de confiance chez les enseignants de cette école qui se sentent mis en péril dans leur projet éducatif par ces récentes tendances politiques et économiques.

En tant qu'école expérimentale la Scuola-Città Pestalozzi accorde une importance à la recherche. Cette finalité se manifeste de différentes manières. Il s'agit de chercher constamment à innover dans le domaine de l'éducation dans le but de créer des conditions pour développer le potentiel des élèves, pour faire émerger les capacités particulières des enfants. Les enseignants sont attentifs aux changements sociaux et cherchent à ajuster l'éducation aux conditions de l'époque. Ils renouvellent leurs pratiques éducatives à la lumière des expériences concrètes, à la perception des problèmes sociaux de l'époque, des réflexions collectives, des savoirs scientifiques. Ils créent de nouvelles pratiques éducatives, lesquelles en fonction de leur portée éducative perdurent ou pas. La recherche-action peut être menée soit individuellement par les enseignants, selon initiative et l'intérêt personnel de chacun soit de manière collective, impliquant plusieurs enseignants autour d'un projet.

Les enseignants définissent *« l'école comme étant toujours en devenir, en recherche continue à s'adapter à l'époque à laquelle on vit »* (Marcello 2018). Les projets liés à l'expérimentation concernent à la fois l'organisation de l'école, de l'enseignement des matières scolaires, les manières d'apprendre, les relations sociales, l'éducation de la personne. Les projets expérimentaux reflètent les dynamiques des époques mais également les intérêts

et préoccupations des enseignants qui les mettent en place. Comme nous l'avons déjà vu plus haut, la Scuola-Città Pestalozzi n'utilise pas une méthode d'enseignement spécifique mais les pratiques éducatives sont constamment renouvelées par les enseignants. Ce statut d'école expérimentale accorde aux enseignants la liberté de mettre en place des projets éducatifs qu'ils considèrent importants. Certains enseignants semblent s'impliquer davantage dans les projets expérimentaux que d'autres car, comme nous avons vus, certains enseignants rejoignent la Scuola-Città pour sa dimension communautaire ou sa philosophie éducative, d'autres plutôt pour la liberté d'exercer leur créativité et de s'impliquer dans des projets expérimentaux.

L'expérimentation (que les enseignants appellent parfois « recherche action ») comprend un groupe de coordination à l'expérimentation composé de trois enseignants de la Scuola-Città et la dirigeante de l'Institut. Ce groupe collabore à son tour avec le comité scientifique, composé de la dirigeante, des enseignants coordinateurs de l'expérimentation, des représentants de l'université de Florence, des membres externes, d'autres institutions de recherche et du bureau scolaire régional (Ufficio Scolastico Regionale), qui est un bureau du ministère de l'instruction. Dans le programme de l'offre éducative de 2018 de l'école, le rôle du comité scientifique est défini ainsi : « *Le comité guide, supervise et évalue les aspects de la recherche et de l'expérimentation indiqués par le décret ministériel et développés à l'école, en collaborant avec le conseil du personnel enseignant dans la définition des contenus et l'évaluation des résultats finaux* ». (Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi 2018 : 20). Le comité scientifique, l'institut de recherche INDIRE, le bureau scolaire régional et les enseignants de la Scuola-Città organisent ensemble les lignes directrices de la recherche et tous les enseignants participent à la recherche. Quels sont les projets de recherche actuels au sein de la Scuola-Città Pestalozzi ?

Les projets éducatifs contemporains façonnés par la globalisation

Les projets pédagogiques récents sont imprégnés des programmes élaborés par des institutions internationales tels que le document de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le XXIème défini par l'UNESCO et le programme « Education et formation 2020 » au niveau européen, qui vise à développer la coopération européenne en matière d'éducation et de formation.

Dans le Plan de l'Offre Formative 2018-2020, le programme de l'UNESCO mentionné ci-dessus est présenté comme un programme qui place « *l'action éducative dans un cadre*

général, structurée autour de grandes perspectives qui semblent caractériser la vie sociale : il faut une éducation pour toute la vie, qui permette aux personnes d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble entre communauté locale et société mondiale, de manière consciente, active et participative ». (Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi 2018 : 7).

Tandis que le programme européen « Education et formation 2020 » en tant que «*cadre du projet pour la coopération européenne en référence à la Stratégie de Lisbonne, en ce qui concerne l'éducation et la formation, met en évidence certains objectifs fondamentaux : faire en sorte que l'apprentissage permanent devienne une réalité ; améliorer la qualité et l'efficacité de la formation, afin que tous les citoyens soient en mesure d'acquérir les compétences fondamentales : promouvoir la citoyenneté active et le dialogue interculturel à travers notamment une éducation inclusive ; encourager la créativité et l'innovation en assurant l'acquisition de compétences transversales de la part de tous les citoyens* » (Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi 2018 :7). Ces références à des institutions européennes et internationales reflètent la place de la dimension globale dans la compréhension des problèmes culturels, sociaux et politiques contemporains, comme nous allons le voir plus tard dans le chapitre 4.

Les projets expérimentaux récents concernent les compétences transversales, les technologies d'information et de communication, l'environnement de l'apprentissage, la résolution de problèmes, la capacité d'apprendre à apprendre, les formes d'organisation des apprentissages qui visent à développer les différentes aptitudes des élèves.

En ce qui concerne ce dernier point, il s'agit de penser d'autres formes d'apprentissage qui suscitent la motivation des élèves, organisées en fonction de leurs intérêts. Ces apprentissages ne se concrétisent pas sous la forme d'enseignement de disciplines en classe, mais en ateliers optionnels. Ces ateliers regroupent les élèves de différentes classes en fonction de leurs motivations et intérêts. Cette organisation rend possible par ailleurs la création de liens entre élèves de différents âges et cultive la capacité à choisir en fonction des inclinations personnelles.

L'éducation de la personne (l'émancipation), l'empathie, l'affirmation de soi et les relations sociales

En plus de l'enseignement des disciplines pédagogiques, la connaissance de soi est au cœur du projet éducatif de la Scuola-Città que les enseignants appellent l'éducation du « savoir-

être ». Le programme de l'offre formative de l'école met en avant l'importance de l'éducation de la personne : « *Au centre de toutes les activités de l'école, il y a une attention précise pour la personne et sa formation, aussi bien dans les activités didactiques que dans les interactions avec le monde externe* ». La notion de personne ici ne se limite pas à la figure de l'élève, mais elle concerne le façonnement d'une manière de vivre qui se base sur la réflexivité.

Cette préoccupation éducative est définie officiellement dans le programme de l'offre formative comme suit : « *guider l'élève à avoir une perception consciente de soi, à se connaître pour se transformer ; à soutenir ses propres idées et à être disponible à se confronter à d'autres points de vue ; il s'agit aussi de guider l'élève à apprendre à choisir et reconnaître les raisons de ses propres choix, à s'orienter dans des situations nouvelles, à faire l'expérience de multiples situations, à prendre son temps pour comprendre quels sont ses désirs et la faisabilité de ceux-ci par rapport aux habiletés qui émergent et à la volonté de mobiliser les efforts nécessaires pour apprendre* ». (Istituto Comprensivo Centro Storico Pestalozzi 2018).

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les pratiques d'« éducation affective et relationnelle ». Depuis le milieu des années 1990, la Scuola-Città s'efforce de développer *les compétences relationnelles*. Le programme de l'offre formative affiche ainsi une des préoccupations éducatives contemporaines : « Nous faisons des activités pour favoriser l'empathie, l'affirmation de soi, les relations interpersonnelles, la reconnaissance et la gestion des émotions ». Dans les chapitres 5 et 6 nous allons voir comment ces discours prennent forme à travers les pratiques.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, j'ai essayé de montrer en quoi consiste la spécificité de cette communauté éducative, à la fois à travers l'influence de John Dewey et de Johann Heinrich Pestalozzi, à travers ce qui la constitue en tant que communauté, à travers les conflits qui l'animent aujourd'hui, mais aussi à travers la biographie du fondateur en interaction avec les conditions des deux périodes historiques distinctes, ainsi qu'à travers les priorités éducatives aujourd'hui.

La Scuola-Città Pestalozzi se distingue par son caractère d'école expérimentale qui consiste à construire de nouvelles pratiques éducatives, de nouvelles formes d'organisation des enseignements et de la vie collective. La pratique de l'expérimentation consiste à se situer en accord avec les tendances sociales, scientifiques, didactiques de l'époque. La plupart des

enseignants s'identifient au caractère expérimental de cette communauté éducative. Ce statut, qui se distingue par une ouverture au changement, rend possible l'expression de la subjectivité des enseignants. Les modalités d'expression de l'affectivité constituent un autre trait particulier de cette école. De nombreux parents y inscrivent leurs enfants pour l'importance accordée à la fois à la dimension affective et sociale de la personne, mais aussi à la dimension pragmatique de l'éducation. La participation de tous les membres (enseignants, parents et enfants) dans la vie de l'école constitue une autre spécificité de cette école, qui contribue à la consolidation d'un sentiment d'appartenance.

Dans ce chapitre, il a été mis en évidence le postulat selon lequel les groupes sociaux construisent des finalités éducatives selon leurs idéaux. L'éducation selon les principes démocratiques, tel que Dewey l'a promu, consiste en un mode de vie, une éthique, qui repose à la fois sur la formation du caractère de l'individu pour maintenir la démocratie, mais aussi sur des manières d'être, de communiquer, de créer du lien qui promeuvent la coopération, la capacité d'agir des personnes, la contribution des singularités au bien commun. L'école est considérée comme porteuse de responsabilité sociale, où les objectifs éducatifs consistent à s'ajuster constamment aux changements des conditions de vie. La Scuola-Città Pestalozzi se fonde sa conception de l'éducation sur cette philosophie éducative.

Cette philosophie éducative se matérialise par l'intermédiaire de l'organisation de la gestion de communauté éducative, où les enfants, sous la supervision des enseignants, sont impliqués dans des processus de décisions et de conduite de la vie collective pour s'approprier le fonctionnement des principes démocratiques. Elle se manifeste également à travers une éthique qui participe à construire le sujet citoyen, considérée comme la connaissance de soi, la maîtrise de soi, l'engagement dans la communauté, mais aussi une éthique qui valorise l'entraide, le dialogue, la négociation des règles de la vie sociale. Ainsi, l'école, à travers une éducation basée sur les principes démocratiques, participe à perpétuer cette manière de vivre. Dans ce sens, le cas de la Scuola-Città Pestalozzi est un exemple parmi tant d'autres du sens donné à la démocratie comme un modèle de vie collective et individuelle.

L'éducation selon le prisme de la démocratie dans le contexte de cette communauté éducative, se révèle par les conditions de son émergence et montre comment elle se situe dans les circonstances locales et historiques. Si le but de l'éducation fasciste dans les années 1920 avait pour but de consolider la conscience nationale et d'éduquer des élites capables de diriger le pays, Ernesto Codignola, après la seconde guerre mondiale, a cherché au contraire à se

situer en opposition au fascisme et reconstruire la société démocratique à travers l'éducation. Ainsi, le projet éducatif de la Scuola-Città Pestalozzi devient un moyen d'animer l'esprit démocratique. Il s'agissait principalement d'éduquer les sujets à se mouvoir dans les institutions démocratiques. Aujourd'hui, dans la deuxième décennie du XXIème siècle, un siècle après le régime fasciste, l'éducation selon l'idéal démocratique, vise à repenser le vivre ensemble, marquée par une fragmentation du lien social ainsi que les conditions contemporaines d'existence comme l'accélération des rythmes de vie, la désinstitutionalisation qui implique l'affaiblissement des institutions sociales ayant servi de modèle de conduite. Cette traversée historique a montré de quelle manière les enjeux de l'époque se manifestent dans la conception de l'éducation et de ses finalités.

Ce chapitre a mis en avant le rôle des sujets acteurs qui construisent des réalités locales à partir de leurs désirs, représentations, idéaux, interagissant ainsi avec les circonstances historiques et locales et répondant à ce qui est perçu comme étant des problèmes sociaux et politiques pour poser les fondements d'un projet de société visant à ré-organiser la vie collective selon des principes d'égalité et de liberté. Ainsi, le fondateur, en créant la communauté éducative, a ouvert la voie à d'autres pour perpétuer cet idéal démocratique dans l'éducation, idéal qui est réinterprété en fonction des enjeux de l'époque et investi par les subjectivités des sujets agissants. Ici, on peut considérer la subjectivité au sens de Sherry Ortner, c'est-à-dire, « *les manières de percevoir, les affects, les pensées, les désirs, les craintes etc qui animent les sujets agissants* » (Ortner 2014 : 186) subjectivité qui est façonnée par les circonstances culturelles et historiques aussi bien que par la recherche de sens. Le sujet agissant est donc façonné à la fois par sa subjectivité et par les circonstances culturelles et historiques dans lesquelles il se situe et en même temps qu'il subit le monde, il agit à partir de ses intentions. C'est ce sujet agissant que rend visible la biographie de Ernesto Codignola, qui cherche à se situer dans les circonstances politiques et sociales et à façonner l'éducation à partir de ses intentions. Les conditions historiques d'émergence de cette école et ses finalités constituent aujourd'hui un cadre de référence pour repenser les pratiques éducatives selon les problèmes sociaux et politiques de l'époque contemporaine, qui se situe à la croisée des chemins entre passé et présent et qui prend corps dans la subjectivité des enseignants qui portent en avant ce projet éducatif aujourd'hui.

Nous allons voir dans le prochain chapitre, comment les enseignants aujourd'hui justifient l'émergence des pratiques d' « éducation affective et relationnelle » par rapport aux conditions contemporaines d'existence et la vie collective.

Chapitre 3

Les politiques du sensible

« Dans un moment où il n'existe plus de règles fixes, comme il y a longtemps où justement il y avait l'Église, la famille, le parti et ainsi de suite, on voit qu'il faut revenir à être des humains et retrouver quelque chose qui nous justifie en réalité d'être des humains. Que veut dire être des humains ? Cela veut-il dire que chacun fait ce que bon lui semble ? Ou devons-nous commencer à respecter et à voir les autres comme des personnes qui ont des droits et des devoirs, envers lesquelles nous avons des devoirs et vice versa ? Donc c'est de cette exigence qu'est né (le curriculum), dans un moment où la société est en train de changer »(Cristina mars 2020).

1. Une pédagogie des émotions en construction

L'émergence des pédagogies des émotions au sein de la Scuola-Città Pestalozzi

Cette phrase de l'enseignante Cristina résume la perception des enseignants des conditions contemporaines d'existence qui ont participé à l'émergence du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » comme pratique éducative inédite en réponse aux changements sociaux et culturels en œuvre depuis les années 1990. Dans un premier temps, les pratiques de l'«éducation affective et relationnelle» au sein de la Scuola Città Pestalozzi ont été initiées en tant que projet éducatif expérimental dans les années 95-97. Il s'agissait d'une mise en pratique de celles-ci dans une classe, par deux enseignants intéressés par une éducation aux émotions. Le but de ces pratiques éducatives était de répondre à des problèmes de comportement - (comme l'isolement et l'augmentation du stress) perçus comme inédits - observés par eux chez les élèves. Cependant en 2006 ces pratiques ont abouti à un curriculum

– un programme constitué d'un objectif éducatif centré sur la gestion des émotions et du conflit - qui a pris la forme d'une matière scolaire, couvrant l'enseignement à l'école primaire et au collège, à raison d'une heure de cours par semaine. Le curriculum¹⁵ a été construit selon deux principes : d'une part éduquer à une attitude réflexive face aux émotions, autrement dit cultiver une capacité d'agir sur les émotions et d'autre part consolider les relations sociales.

Au moment de la fondation de l'école en 1945, bien que les émotions et les relations sociales aient constitué un objectif éducatif important, il n'existait pas d'enseignement officiel sur ces thématiques. Les enfants décrivaient leurs expériences de vie et ressentis dans le journal de l'école et apprenaient aussi certaines émotions et des valeurs liées aux relations sociales à travers l'organisation de la justice et de la solidarité au sein de la communauté éducative. Aujourd'hui ce curriculum a été créé par les enseignants en réponse à leur question : comment vivre ensemble dans la diversité en développant les singularités d'un côté et en consolidant les relations sociales de l'autre côté, dans un contexte de changement de modèles culturels et sociaux ? La nouveauté de cette approche réside notamment dans sa forme. Si les émotions et les relations constituaient une préoccupation éducative depuis la fondation de la communauté éducative, pour les enseignants il s'agit aujourd'hui de mettre en avant l'importance de ces dimensions à travers des cours spécifiquement dédiés au travail émotionnel et relationnel. Autrement dit, les modèles d'apprentissage de reconnaissance, d'expression ainsi que de gestion des émotions et des rapports sociaux changent. Une autre particularité du curriculum renvoie aux discours – ou logiques - des enseignants sur les problèmes sociaux et culturels de notre temps qui amènent à repenser certains aspects des objectifs éducatifs. Au sens d'Angeletti, Deluermoz et Galonnier (2019), il s'agit d'aborder le concept d'époque à partir du raisonnement des acteurs qui aboutit à des pratiques qui s'inscrivent dans une temporalité. Ainsi, dans le but de comprendre l'articulation entre époque contemporaine et éducation aux émotions sous cette forme inédite, dans ce chapitre j'interroge les discours des enseignants afin de saisir leur positionnement par rapport aux tendances à l'échelle globale qui donnent une impulsion à ces pratiques éducatives.

Ainsi dans ce chapitre je situe les discours des enseignants par rapport à d'autres études anthropologiques sur ce phénomène, j'établis la distinction entre ce phénomène contemporain d'éducation aux émotions et les études classiques sur la socialisation des émotions en

¹⁵ J'utilise de manière interchangeable la notion de curriculum et de pratiques d'«éducation affective et relationnelle». Le curriculum tel que je l'aborde dans cette thèse est compris en tant que projet éducatif ayant des objectifs et des thématiques didactiques et qui reflètent une vision de l'éducation et des valeurs à transmettre. Par pratiques éducatives j'entends les manières de faire qui découlent de ce projet éducatif.

anthropologie, j'explique mon positionnement théorique pour aborder cette problématique, je donne à voir la formation des raisonnements des enseignants autour de ce curriculum et je montre en quoi consistent à leurs yeux les changements sociaux et culturels de notre temps qui justifient l'éducation formelle des émotions et des relations sous la forme d'un curriculum d'«éducation affective et relationnelle». Cette ethnographie s'intéresse spécifiquement au cas de la Scuola-Città Pestalozzi, tout en le situant dans le filon d'autres études anthropologiques sur ce phénomène présent à l'échelle globale.

La socialisation des émotions en anthropologie

L'anthropologie a rendu compte des processus d'apprentissage des émotions auprès des enfants dans différentes cultures (H.Geertz 1959, Lutz 1982, Clancy 1999). La socialisation des émotions a été définie comme le fait que les « *émotions soient culturellement accentuées et élaborées de manière à soutenir et à assurer la transmission des valeurs et des normes sociales aux enfants* » (Röttger-Rössler, Scheidecker, Funk, Holodynski 2015). Ces auteurs mettent en avant l'idée que les normes culturelles des émotions prescrivent « *qui ressent quelles émotions quand, avec quelle intensité, et face à qui elles doivent être exprimées ou réprimées* ». Les anthropologues ont montré comment les enfants apprennent la conception et l'expression culturelle des émotions en interagissant, en communiquant, en étant exposés à une communication verbale et non verbale du contexte culturel dans lequel ils évoluent. Hildred Geertz a soutenu que chaque culture dispose des modèles définissant les relations sociales et les états affectifs, où l'enfant à travers le processus de socialisation émotionnelle acquiert un vocabulaire des émotions et des rapports appropriés à celles-ci. L'éducation « *renforce par les attitudes appropriées des proches à travers lesquels l'enfant perçoit son impact sur les autres, ajuste son attitude en conséquence selon les réprimandes ou les encouragements, afin de se couler dans les attentes collectives. Ses proches l'accompagnent au fil de son apprentissage des signes et des symboles et le font entrer dans le processus de communication. L'enfant est socialisé dans une culture et un groupe selon son appartenance sexuelle et le statut de sa famille, immergé dans un espace et une époque donnés* » (Le Breton 1998 : 136). C'est par l'immersion dans un contexte culturel et social, dans les interactions avec les membres de sa communauté que l'enfant apprend à intérioriser les normes, les valeurs, les significations, les codes de communication liés aux émotions. Ces exemples donnent à voir comment la question de l'éducation aux émotions a été traitée en anthropologie.

Cependant ce qui m'intéresse dans ce chapitre, ce n'est pas seulement la socialisation des émotions propre à un contexte culturel spécifique, mais je cherche surtout à comprendre les conditions de l'époque contemporaine, qui ont amené les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, à construire des pratiques éducatives où les relations et les émotions sont explicitement enseignées et ont été institutionnalisées par un curriculum scolaire. Si les études anthropologiques sur la socialisation des émotions se sont intéressés à décrire et à expliquer les cultures émotionnelles ancrées dans des contextes socioculturels particuliers et ont montré le caractère souvent implicite de cette socialisation, cette thèse interroge le fait que dans la Scuola-Città Pestalozzi, les émotions et les relations font partie d'un programme éducatif explicite. L'émergence de cette pratique éducative inédite n'est pas un cas isolé. Il s'agit d'un exemple local de tendances qui émergent à l'échelle globale à partir des années 1990. Le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » s'inscrit dans la lignée d'autres pratiques éducatives similaires à travers le monde.

Du global au local

Le modèle explicatif des pédagogies des émotions par Wilce et Fenigsen : une nouvelle culture émotionnelle

Des anthropologues (Wilce et Fenigsen 2016) ont rendu compte des « pédagogies des émotions¹⁶ » phénomène considéré comme différent des formes traditionnelles de socialisation des émotions car il s'agit de pratiques basées sur des méthodes institutionnelles d'enseignement. La différence consiste dans les modes d'apprentissage des émotions. Si les premières étaient implicites, les secondes font l'objet d'une intentionnalité éducative qui se base sur un curriculum. Par pédagogie les auteurs décrivent des pratiques éducatives institutionnelles. La différence de ces études récentes sur le phénomène des « pédagogies des émotions » avec d'autres études en anthropologie sur la socialisation des émotions, dont certaines ont été mentionnées ci-dessus, réside dans le fait que les premières rendent compte de ce phénomène contemporain où les émotions sont enseignées explicitement.

Ces auteurs voient dans les « pédagogies des émotions » un changement dans la culture des émotions, changement qui consiste à considérer les émotions comme ayant une valeur importante et visant à former les subjectivités néolibérales. Sans expliciter, les auteurs

¹⁶ Les auteurs ne définissent pas l'émotion mais se limitent à décrire les caractéristiques distinctives du phénomène des « pédagogies des émotions ».

soutiennent que ce changement serait marqué par une disparition des anciennes interprétations religieuses des émotions. L'anthropologie des émotions a montré que les groupes culturels ont des manières propres d'exprimer les émotions et des préférences pour certaines émotions au détriment d'autres. Cependant, selon les auteurs, les « pédagogies des émotions » promeuvent la capacité à reconnaître et à accepter toutes les émotions. Ce changement dans la culture des émotions serait basé sur des conceptions spirituelles - qui considèrent toutes les émotions comme nécessaires à la vie – mais aussi sur la conception freudienne qui considère malsaine la répression des émotions. Les auteurs affirment que les « pédagogies des émotions » deviennent pour la première fois des compétences à enseigner et prennent la forme d'un curriculum, au même titre que les matières scolaires telles que les mathématiques ou les arts.

Histoire des pratiques institutionnelles de l'éducation aux émotions

Wilce et Fenigsen inscrivent les « pédagogies des émotions » dans la continuité d'une histoire de l'éducation aux émotions comme par exemple le projet intitulé « Human potential mouvement », né dans les années 1940 aux Etats-Unis, pratiques visant à encourager l'expression des émotions en groupe. D'autres pratiques similaires sur la communication efficace des émotions se seraient développées dans les années 1960 et 1970. Dans les années 2000 c'est Marshall Rosenberg qui développe les pratiques de la communication non violente (Wilce et Fenigsen 2016). Diane Hoffman situe l'origine des pratiques d'éducation aux émotions comme le Social and Emotional Learning aujourd'hui, au début du XXème siècle avec les programmes d'hygiène mentale mettant l'accent sur l'éducation aux émotions. D'autres programmes sur l'éducation affective, auraient vu le jour dans les années 1960 et 1970, en réponse aux conflits sociaux pour développer des compétences sociales (Hoffman 2009 : 537). Mais aujourd'hui ces pratiques éducatives sont présentes sur une large échelle et reflètent des préoccupations contemporaines sur les émotions et rendent compte d'une « globalisation culturelle (qui) est en train de créer de nouvelles formes de diversité émotionnelle » (Wilce et Fenigsen 2016) dans le sens où ces tendances ne génèrent pas une homogénéisation culturelle globale, mais participent à créer des combinaisons nouvelles qui s'ancrent dans les contextes locaux.

La diffusion à l'échelle globale des pratiques d'éducation sociale et émotionnelle

A l'échelle globale, dans le domaine de l'éducation, emblématique de cette tendance contemporaine est la diffusion des programmes d'enseignement des émotions à l'école à travers le programme Social and Emotional Learning (SEL) qui a été lancé dans les années 1990 aux Etats-Unis, par l'organisation promotrice de ces pratiques éducatives, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)¹⁷. Par ailleurs, l'UNESCO recommande l'enseignement du SEL dans 140 pays (Wilce & Fenigsen 2016). Ces nouvelles pratiques éducatives définissent un rapport aux émotions où l'identification et la gestion de celles-ci sont une des caractéristiques principales de ce phénomène émergent. Ces nouvelles pratiques éducatives émergent en réponse aux problèmes sociaux et psychologiques des enfants et des jeunes (Hoffman 2009 : 533). Le co-fondateur de l'institution CASEL est Daniel Goleman, l'auteur du livre *Emotional Intelligence, why it can matter more than IQ* (1995). Cet auteur, ainsi que les auteurs *Promoting Social and Emotional Learning : Guidelines for Educators* (Elias & al.1997) ont participé à promouvoir ces nouvelles pratiques éducatives à la fois dans le monde de l'école et de l'entreprise (Hoffmann 2009). Leur promoteurs soutiennent que de telles pratiques éducatives constituent la pièce manquante dans l'éducation contemporaine pour faire face aux tensions de l'époque (Goleman 2009 [1995] (Elias et al.1997). La justification de ces programmes par ses concepteurs, met en avant le fait que ces compétences aurait des effets positifs sur les apprentissages, elles réduiraient les comportements à risques, constitueraient des capacités mobilisables tout au long de la vie et elles seraient des compétences importantes pour réussir à la fois dans les études, dans le travail et dans la vie privée. Les logiques qui promeuvent ces compétences justifient celles-ci aussi par le fait qu'elles seraient importantes pour affronter les transformations de la vie contemporaine. La diffusion de ces pratiques éducatives et l'intérêt que cela suscite peuvent être considérés comme un indice, parmi d'autres, de ce qui a été appelé par les chercheurs en sciences sociales, le tournant affectif de la société contemporaine (Greco et Stenner 2008).

La promotion des pratiques d'éducation aux émotions

L'éducation aux émotions se diffuserait dans différents pays du monde : Etats-Unis, Israël,

¹⁷ La définition du Social and Emotion Learning selon le site du CASEL : « Social and emotional learning (SEL) is the process through which children and adults understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions ». Source (CASEL 2022).

Chine, îles Fidji, Japon, Allemagne, Danemark, Finlande, Amérique du Sud et Centrale (Wilce & Fenigsen 2016). En France également l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles pose question et certains projets éducatifs expérimentaux surgissent de manière locale et fragmentaire comme le montre le dossier de *Santé en action* - revue du ministère de la santé publique - consacré au thème “*Développer les compétences psycho-sociales chez les enfants et les jeunes*” (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé 2015). Des chercheurs attirent également l'attention sur ces pratiques. Bénédicte Gendron, psychologue, économiste et neuroscientifique à l'université de Montpellier, cherche à promouvoir une éducation aux émotions. Celle-ci qualifie ces nouvelles capacités de « capital émotionnel » « *une ressource permettant aux personnes et aux institutions d'être plus performantes dans l'atteinte de leurs objectifs et projets* » (Gendron 2007). En Italie également l'éducation socio-affective suscite beaucoup d'intérêt et cela est visible à la fois à travers des réflexions théoriques et à travers la conception des programmes éducatifs et projets expérimentaux dans des écoles. Dans ce nouveau mouvement d'idées, l'anthropologue italienne Silvia Lelli (2018) promeut une éducation aux émotions pour sortir d'une conception positiviste de l'éducation qui nierait la dimension affective de la personne à l'école. Le chercheur en sciences de l'éducation Alessandro Mariani¹⁸ (2018) à l'université de Florence, évoque l'urgence d'une éducation qui cultive des capacités et attitudes pour affronter les pressions psychologiques de la vie contemporaine. Si Mariani évoque la difficulté des jeunes à vivre leurs émotions aujourd'hui et insiste sur l'urgence d'une éducation affective, il n'explicite pas en quoi consisterait cette urgence.

Les facteurs d'émergence du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle »

En réponse à quelles conditions émerge ce curriculum ?

Bien que ces études constituent des indices d'un changement de rapport aux émotions et promeuvent de nouvelles formes d'enseignement de celles-ci qui s'inscrivent dans notre époque, elles n'explicitent pas le contexte d'époque qui favorise l'émergence et la diffusion de telles pratiques aussi bien à l'échelle globale que locale. Leur émergence semble refléter des changements sociaux en termes de valeurs et de représentations.

Ce qui m'intéresse ici c'est l'expression locale d'un phénomène contemporain global. Ainsi ce

¹⁸ Alessandro Mariani, chercheur italien en science de l'éducation est un collaborateur scientifique de la Scuola Città Pestalozzi.

chapitre apportera une contribution à ce nouvel intérêt de recherche en anthropologie pour ce phénomène contemporain, dans la mesure où l'ethnographie de ces pratiques éducatives au sein de la Scuola Città Pestalozzi, donne à voir les conditions de production de ce type de « pédagogies des émotions » en partant des acteurs sociaux, qui sont les enseignants. Dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » est considéré par les enseignants comme une ressource nécessaire pour vivre au XXI^{ème} siècle. La question qui se pose est d'où dérive une telle conviction ? Comment les enseignants la justifient ? Comment l'enseignement des émotions s'articule-t-il avec le contemporain ? Dans ce travail, je propose de montrer sur la base de cette étude de cas ethnographique les conditions qui ont participé à l'émergence du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ».

Le prisme des enseignants de la Scuola Città Pestalozzi : la subjectivité située dans une époque

Le cas particulier de la Scuola Città Pestalozzi réside dans le fait que les enseignants eux-mêmes ont construit le curriculum à partir de leurs interprétations des problèmes du monde contemporain, en puisant d'une part dans leurs expériences vécues et en empruntant d'autre part des références à la fois nationales et globales sur l'enseignement des émotions, en vue de perpétuer le système de valeurs de cette communauté éducative, en l'ajustant aux circonstances de l'époque contemporaine. Il est intéressant dès lors de chercher à comprendre comment ces pratiques éducatives contemporaines se fabriquent à partir des subjectivités qui composent la communauté éducative. Il s'agit de considérer les enseignants comme des acteurs à partir de la perspective de Sherry Ortner (2014) pour qui les sujets agissants, en même temps qu'ils subissent, créent la culture, à partir de leur subjectivité, laquelle s'exprime à travers les désirs, les croyances et les craintes. Dans ce même ordre d'idées, Tim Ingold (2018 : 5), qui prolonge la conception deweyenne de l'éducation, suggère le concept de correspondance, qui renvoie aux manières de réagir aux stimulations de l'environnement en fonction de ce qui retient l'attention du sujet. Ainsi, celui-ci réagit face à l'environnement en fonction de ses inclinations, de ce qui résonne en lui. Ingold emploie le concept de « *response ability* » défini comme la capacité à répondre ou à réagir et à être mu par l'environnement ou les circonstances. Sans cette capacité selon Ingold - qui cite Dewey - l'éducation serait impossible. Joëlle Zask apporte d'autres éléments de précision à cette conception deweyenne, en indiquant que les perceptions de l'environnement dépendent des usages, des contacts, des

échanges, des activités développées par les sujets quand il s'agit d'ajustement à l'environnement. Cet ajustement ne s'opère pas de manière passive, mais il se manifeste par la manière dont il affecte les sujets (Zask 2018:32). Ainsi, les enseignants filtrent les circonstances à travers les expériences - qui ont lieu dans leur environnement et par rapport aux normes et valeurs de la communauté éducative - et forment ainsi leurs intentions éducatives. En même temps qu'ils subissent les circonstances de l'époque, ils agissent et repensent le cadre culturel.

Dans leur article *Qu'est-ce qu'une époque ?* Angeletti, Deluermoz et Galonnier (2019), soutiennent qu'une époque peut être saisie à travers une analyse critique par les savants, mais selon eux, les acteurs ordinaires « peuvent, dans certaines conditions, tout autant s'interroger sur le sens à donner au temps dans lequel ils vivent ». Si les enseignants ne sont pas des philosophes, des sociologues ou des anthropologues, des théoriciens du social ou des analystes culturels, ils sont des acteurs sociaux capables de penser, de s'interroger, de s'informer et de donner du sens aux événements, aux situations, aux circonstances dans lesquels ils vivent. Il est probablement nécessaire de rappeler que le fait qu'il s'agisse d'une école expérimentale qui renvoie à une approche éducative basée sur la recherche-action, implique pour les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi d'observer, de recueillir des données, de tester des hypothèses, de mettre en place des pratiques éducatives qui répondent à des besoins. Ce statut d'école expérimentale donne aux enseignants une marge de manœuvre dans la pratique de leur profession. De plus, au-delà de sa fonction de transmission des savoirs scolaires, cette école accorde une importance au changement social pour repenser les pratiques éducatives. Comme nous l'avons vu avec Dewey dans le chapitre précédent, les situations qui posent problème, incitent les acteurs à réfléchir et à se poser des questions pour trouver des solutions qui s'inscrivent dans le contexte.

Quelques conceptions sur les émotions en anthropologie

A la différence des théories de la psychologie où l'émotion constitue une dimension intérieure du sujet, en anthropologie l'émotion est considérée comme socialement, culturellement, historiquement influencée, façonnée ou construite (Lutz & Abu-Ludghod 1990, Bernard 2015, Le Breton 1998). Les émotions font l'objet d'évaluations, d'« *appréciation subjectives* » qui se basent sur des valeurs et des normes sociales (Bernard 2015). Catherine Lutz a rendu compte de la relativité des interprétations des émotions. Celle-ci a montré que la conception occidentale des émotions comme irrationnelles, involontaires, internes, féminines n'est pas la

même parmi les Ifaluk. Ces derniers mettent l'accent sur la dimension sociale des émotions et ne les considèrent pas comme étant une caractéristique féminine, ni comme contraires à la raison.

D'un point de vue de l'ordre social, les émotions sont régulées collectivement en fonction des attentes sociales. Cela implique de faire un « *travail émotionnel* » pour s'ajuster aux normes émotionnelles du groupe en question (Hochschild 1979).

Selon les groupes humains, différentes conceptions des émotions existent, mais aussi des vocabulaires différents (Lutz 1982, Geertz 1959) et différentes manières d'en parler, de leur donner du sens, de les classer, de les évaluer, de les gérer, de leur attribuer un rôle ou un pouvoir (Heelas 1996). Les groupes humains font également des hiérarchisations différentes des émotions. L'anthropologue Robert Levy qui a travaillé auprès des Tahitiens, remarque que les groupes culturels mettent l'accent sur certaines émotions (hyperconceptualisation) et atténuent d'autres (sous-conceptualisation). Ainsi les Tahitiens auraient plus de termes pour désigner la colère, alors qu'il n'y aurait pas de mots pour désigner la tristesse mais plutôt des descriptions de troubles physiologiques (cité par Bernard 2015).

On attribue donc des significations différentes aux émotions selon les cultures. Dans son article *An anthropology of emotions*, Charles Lindholm montre comment on attribue des pouvoirs aux émotions selon les contextes culturels différents. Il donne l'exemple de l'Inde, où l'éducation de *rasa* - une disposition d'esprit - est considérée comme un moyen d'atteindre la connaissance divine. De la même manière chez les musulmans soufi, certaines dispositions émotionnelles étaient considérées comme des voies d'accès à l'éveil spirituel (Lindholm 2005 :32). Mais les émotions peuvent également être associées au danger, comme une force chaotique incontrôlable, nuisible pour soi et pour les autres (Lutz 1988:61).

En anthropologie, les émotions sont considérées non seulement du point de vue des significations, mais également du point de vue des expressions, des gestes, des regards qui sont culturellement façonnés (Le Breton 1998). Dans son article *L'expression obligatoire des sentiments* Marcel Mauss (1921), en se basant sur l'étude d'un funéraire australien, décrit les modalités d'expression des émotions (cris, chants, pleurs, lamentations) qui se donnent à voir lors de ce rite et montre comment ces modalités sont incarnées par les individus dont le langage sensible est façonné culturellement, selon les attentes du groupe. « *L'émotion n'a pas de réalité en soi, elle ne puise pas dans une physiologie indifférente aux circonstances culturelles ou sociales, ce n'est pas la nature de l'homme qui parle en elle, mais ses conditions sociales d'existence* » (Le Breton 1998 : 98). Contrairement à l'approche naturaliste qui s'intéresse à une supposée dimension intrinsèque et universelle de l'émotion,

l'anthropologie tient compte des conditions sociales et culturelles de production des émotions. Les anthropologues se sont intéressées également à une approche historique des émotions, montrant comment celles-ci changent d'une époque à une autre (Lutz & Abu-Ludghod 1990).

Changements dans la culture émotionnelle

En cas de changements de conditions sociales d'existence, les cadres culturels des émotions peuvent être ébranlés et être mis en question, car « *les émotions sont soumises à l'historicité* » (Bernard 2015:7). Un exemple d'actualité peut illustrer cet énoncé. *Languishing*, a été donné comme nom - par le psychologue Adam Grant dans un article paru dans New York Times en avril 2021 - à un état émotionnel apparu pendant la pandémie que l'auteur qualifie d'émotion dominante du XXI ème siècle (Grant 2021). *Languishing* - qui se situe entre la pathologie mentale (dépression) et la santé mentale (l'épanouissement) - est caractérisé par un « *sens de stagnation et de vide* », « *sans joie, sans but* ». L'auteur rapporte que si certains souffrent ou meurent du covid, d'autres souffrent des émotions que provoque la pandémie. Selon lui, l'incertitude que génère la pandémie qui provoque l'anxiété, a eu pour conséquence la chronicité des conditions de l'état qualifié de *languish*. L'auteur rappelle que la nécessité de donner un nom à une émotion, vient également de la psychologie contemporaine qui affirme que la meilleure manière de gérer les émotions est de les nommer¹⁹. Il défend l'idée que le nom donné à cet état émotionnel, peut donner une légitimité à l'expression honnête d'une disposition d'esprit qui généralement n'est pas socialement acceptable, dans une culture américaine qui prescrirait une expression enjouée, optimiste en toute circonstances. On apprend dans cet article également que d'autres auteurs ont qualifié l'état émotionnel généré par la pandémie comme étant une souffrance collective à cause de la « *perte de la normalité* » parallèlement au deuil de la perte des êtres chers. L'auteur termine son article en appelant à changer les perceptions de la santé mentale, qui est stigmatisée, contrairement à la santé physique où la souffrance est considérée comme légitime.

En donnant du sens à cette émotion, l'auteur psychologue questionne une norme émotionnelle qui consiste à dissimuler l'expression d'un état d'abattement. En donnant un nom à un état émotionnel partagé, qui est déclenché par des contraintes vécues à l'échelle collective, l'auteur participe à légitimer l'expression d'un état émotionnel non acceptable dans des conditions ordinaires par une culture qui valorise l'expression des états émotionnels enjoués

¹⁹ Comme nous le verrons dans les chapitres 5 et 6, cette conception psychologique participe à façonner les modalités d'apprentissage des émotions dans le contexte de la Scuola-Città Pestalozzi.

et dévalorise l'expression du mal-être. Cet exemple donne à voir comment les conditions sociales d'existence participent aux changements de la culture émotionnelle et mènent à repenser les significations données aux émotions et s'ajuster aux circonstances.

D'autres qualificatifs sont apparus au début du XXI^{ème} siècle pour désigner des états émotionnels propres aux changements climatiques. Dans les années 2000 c'est le terme solastalgie (dérivé du mot anglais « solace » signifiant réconfort et « *nostalgia* » signifiant nostalgie, désolation) qui a été proposé par le philosophe australien Glenn Alberch (Petit 2020) pour décrire un état de détresse généré par un sentiment d'impuissance face à la détérioration de l'environnement. Un autre exemple rend compte du changement de la culture émotionnelle, qui s'inscrit dans un contexte d'époque. Le terme *flygskam* est apparu en Suède en 2018, par des défenseurs de la cause environnementale, pour désigner la honte de prendre l'avion, à cause du réchauffement climatique (Francou 2019). Ces exemples donnent un aperçu sur les dynamiques temporelles qui peuvent générer de nouvelles expériences émotionnelles et de nouvelles significations.

Selon les historiens des émotions Stearns & Stearns (2008), pour comprendre les changements des émotions il s'agit de chercher à comprendre les causes qui les ont provoquées. Ils précisent que le changement des émotions peut résulter de plusieurs facteurs, ce qui peut à la fois enrichir l'analyse, mais aussi la rendre compliquée. Cependant, selon eux, « *les variations importantes dans la culture émotionnelle ne sont pas accompagnées par une conscience entière sur la nouveauté qui y est impliqué* ». Cette ethnographie va rendre compte de quelle manière les enseignants appréhendent ces variations.

L'ethno-théorie des émotions

Je tiens à préciser que dans ce chapitre je ne cherche pas à saisir les émotions comme des gestes ou expressions corporelles, ni comme des expressions obligatoires façonnées socialement. Les émotions chez Durkheim sont considérées comme la cristallisation de la morale collective qui façonne l'individu et exerce une pression sur lui. Celui-ci doit accorder son expérience sensible à celui du groupe. Le deuil par exemple ne serait pas l'expression d'un état subjectif lié à la perte, mais l'expérience d'un devoir moral pour se conformer au groupe (cité par Bernard 2015). Mauss prolonge la pensée de Durkheim en considérant l'expression du deuil comme étant façonnée par des codes culturels qui seraient des expressions obligatoires des sentiments. Je n'aborde pas les émotions de ce point de vue, c'est-à-dire comme étant des habitudes incorporées par le contrôle social. Je ne cherche pas

non plus à confronter les définitions scientifiques des émotions avec les catégories empiriques des acteurs - mais comment les acteurs négocient avec le monde actuel et construisent des significations pour redéfinir les modalités émotionnelles et relationnelles par rapport aux conditions de l'époque. Prêter attention aux manières dont les acteurs définissent les émotions est, selon Julien Bernard (2015) une manière d'aborder celles-ci. J'emprunte ici le concept d'ethnothéorie des émotions, développé par Wellenkamp, qui se réfère aux conceptions explicites et implicites que les acteurs sociaux se font à l'égard des émotions ainsi que des croyances sur les changements, les causes et conséquences des émotions (Wellenkamp 1995 :169). C'est à partir de cet angle d'approche que je cherche à comprendre la manière dont les enseignants raisonnent par rapport à l'époque contemporaine lorsqu'ils justifient le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ».

Méthodologie

Pour explorer le lien entre « pédagogies des émotions » et époque contemporaine, j'ai mené des entretiens avec les enseignants autour de leurs perceptions, justifications de telles pratiques éducatives : comment les enseignants éprouvent-ils et décrivent-ils les contraintes du temps présent face auxquelles une « éducation affective et relationnelle » se présente, à leurs yeux, comme une solution possible ?

Ces données ont été recueillies auprès des enseignants pendant mon terrain de 2018-2019, mais aussi par Skype au printemps 2020 au moment de la pandémie où l'école était fermée et l'enseignement se poursuivait en ligne. Les données ont été recueillies à travers des entretiens et des récits de vie. Dans la mesure du possible j'ai cherché à recueillir des données auprès de nombreux enseignants, pour connaître les points de vue divergents et convergents. Certains m'ont accordé plus de temps que d'autres en fonction de leurs disponibilités. J'ai réalisé plusieurs entretiens avec Cristina, l'enseignante qui a construit le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ». Gino, le collègue avec lequel elle avait mis sur pied ce curriculum était déjà à la retraite au moment de la présence sur le terrain, j'ai pu faire un entretien avec celui-ci en été 2020. Il me fallait bien connaître aussi les points de vue des enseignants qui avaient plus d'ancienneté que ceux qui étaient venus rejoindre la communauté éducative plus récemment. Catarina, l'enseignante en fin de carrière, qui était venue faire une expérience d'un an, de 2018-2019, à la Scuola-Città Pestalozzi, a particulièrement retenu mon attention pour ses points de vue différents de ceux des enseignants de l'école.

Cependant parmi les autres enseignants, je n'ai pas trouvé de points de vue divergents, tous étaient convaincus de l'importance de l'« éducation affective et relationnelle » mais chacun apportait des nuances selon ses valeurs, sa sensibilité, ses expériences. Toutes les conversations et les entretiens ont eu lieu de manière individuelle. L'horizon commun qui a émergé dans l'analyse, c'est un rapport au passé (les années 1950-1960) dans la manière de percevoir le présent.

Examiner par une approche ethnographique les manières dont le curriculum d'« éducation affective et relationnelle » a été créé, permet de tracer la manière dont les enseignants traversent les changements contemporains et comment ils ont dû repenser les pratiques éducatives en tenant compte de ces changements. Le fait que le curriculum a été construit par les enseignants, rend visible la manière dont le présent est perçu à travers le filtre des subjectivités qui habitent cette communauté éducative et le système de valeurs qui l'anime. Cette ethnographie permet de rendre compte de l'imbrication des vécus subjectifs en dialogue avec le temps dans la fabrication des pratiques éducatives inédites.

2. Les conditions d'émergence des « pédagogies des émotions » au sein de la Scuola-Città Pestalozzi

L'implication subjective des enseignants dans la construction des pratiques éducatives

Contrairement aux modalités traditionnelles de la socialisation des émotions, une des caractéristiques des « pédagogies des émotions » selon Wilce et Fenigsen, est basée sur le fait qu'elles soient pratiquées par des experts. Comme nous allons le voir dans cette section, la figure de l'enseignante qui a construit le curriculum, en raison de l'acquisition de compétences à travers ses expériences et ses spécialisations, peut être considérée comme étant celle d'une experte dans l'éducation aux émotions et des relations sociales.

Cristina : initiatrice du projet

Si on prend en considération le rôle des enseignants en tant qu'acteurs qui mobilisent leurs représentations dans la construction des pratiques éducatives, il est intéressant de noter comment l'inclination personnelle, les expériences de vie et les études participent à former leurs logiques. Cristina avec Gino, un de ses collègues les plus proches, étaient les initiateurs du projet de l'« éducation affective et relationnelle ». Lorsqu'on s'intéresse à la biographie de

Cristina, on peut voir comment ses valeurs, ses représentations sur la personne et les relations sociales en particulier, ses expériences vécues au sein de sa famille nombreuse, son rapport aux émotions et aux conflits, se reflètent dans la conception du curriculum.

L'importance de la créativité et les modalités d'expression des émotions

Le choix de Cristina de rejoindre la communauté éducative s'est basé principalement sur la capacité à exercer sa créativité mais aussi sur les modalités d'expression des émotions au sein de la communauté éducative. Elle a commencé à travailler au sein de cette école en 1993. Au moment de la réalisation de l'enquête de terrain en 2018-2019 celle-ci effectuait la dernière année de sa carrière avant de prendre la retraite. Elle avait travaillé dans d'autres écoles, mais à la Scuola Città elle dit avoir « *trouvé chaussure à son pied dans le sens où j'ai trouvé ma place à la Scuola Città qui est comme une famille, avec tous les aspects positifs et négatifs que peut avoir une famille. On se met en colère de manière....on se met beaucoup en colère, on s'insulte, on s'aime, on s'entraide, on attend du soutien de la part de l'autre, donc c'est un lieu d'expression d'une haute émotivité. En fait, quand je suis arrivée dans cette école, les gens se disputaient...c'était des choses terribles...Je me rappelle d'une dispute de Gino avec une autre collègue, ils se sont des choses incroyables mais une demie heure après ils étaient en train de travailler ensemble pour organiser quelque chose. C'est une école où l'on parle avec toute l'émotivité que comporte l'affect. Disons que je me suis bien sentie parce que dans les autres écoles où j'ai travaillé mes idées étaient vues comme des menaces* », à la Scuola-Città Pestalozzi « *tout le monde était créatif, ce qui était plus facile* » de réaliser des projets, d'innover. Au sein de la Scuola-Città elle a trouvé une liberté d'agir qui consistait à proposer et réaliser de nombreux projets éducatifs dans le cadre de l'expérimentation.

Son rapport aux émotions et aux relations

La construction du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » est à la fois le résultat de sa créativité et de son rapport aux émotions et aux relations sociales. Pour elle, les émotions ont un rôle important dans la vie car elle affirme qu'elles lui ont permis d'entrer en résonance avec le monde. Elle se définit comme une romantique qui a toujours accordé de l'importance à ses ressentis. J'ai pu observer qu'elle accordait de l'importance aussi aux ressentis des enfants et semblait pouvoir déchiffrer en eux ce qu'ils ressentaient et ce qu'ils ne parvenaient pas à exprimer.

Ses efforts pour construire de bonnes relations, se basent sur sa conviction que les relations sociales occupent une place primordiale dans la vie et elles requièrent l'attention et la sollicitude pour être maintenues en équilibre. Dans son récit de vie, Cristina évoque ses expériences vécues au sein de sa famille, en tant qu'aînée d'une fratrie de onze enfants, vivant dans la campagne toscane. Elle raconte que le fait de voir la colère chez les autres membres de sa famille a habituellement généré un sentiment de mal-être en elle. Elle se souvient avec chagrin de la souffrance de son frère qui suite à des conflits exprimait sa colère en s'isolant en et en se murant dans le silence. Une autre expérience significative pour elle était un événement qui a mené à la rupture de l'équilibre et de l'harmonie familiale, souvenir douloureux de son passé qui semble l'avoir marquée. La recherche de l'équilibre et de l'harmonie semble se refléter à la fois dans ses engagements en tant que citoyenne mais aussi en tant qu'enseignante et notamment dans sa conviction du bien-fondé de son projet d'«éducation affective et relationnelle».

Spécialisation en psychologie

Quand j'ai demandé à celle-ci ce qui l'avait motivée à produire le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» elle m'avait répondu « pose moi plutôt la question : pourquoi as-tu étudié la psychologie ? ». Après avoir obtenu son diplôme d'institutrice, Cristina a décidé de poursuivre une formation en psychologie – puis plus tard d'autres formations en psychothérapie et approche systémique - car elle avait le sentiment de ne pas être préparée pour le métier d'enseignante du point de vue de la gestion des relations. Son sentiment d'insécurité face aux enfants à ses débuts de carrière, mais aussi sa curiosité, son intérêt pour de nouvelles expériences, sa créativité et ses préoccupations autour des questions de l'émancipation de la personne et du maintien des relations pacifiques, ses inquiétudes face aux conflits sociaux, l'ont poussée à se former tout au long de sa carrière d'enseignante et à proposer des projets éducatifs dans le sens de ses aspirations et idéaux.

Engagement dans la médiation de conflit et comme psychologue

Son engagement pour l'équilibre personnel et l'harmonie dans les relations sociales - qui est au cœur du projet de l'«éducation affective et relationnelle» - se manifeste aussi bien à travers ses expériences de médiatrice de conflit auprès du tribunal pour des couples en procédure de divorce, qu'à travers son expérience de formatrice en médiation de conflit, ainsi que son engagement en tant que bénévole dans une association pour femmes migrantes où elle a offert un soutien psychologique à ses usagères. Durant sa carrière à la Scuola-Città Pestalozzi elle a

tenu un cabinet de consultation psychopédagogique où les enfants pouvaient venir en consultation individuelle ou accompagné de leurs parents, pour des difficultés psychologiques et /ou pédagogiques. En dehors de l'école, elle a travaillé également dans un cabinet privé en tant que psychologue.

Rapport subjectif à son métier

Cependant lorsqu'elle définit le sens qu'elle donne à son métier, elle ne met pas en avant les valeurs qui sont sous-jacentes à son agir, mais insiste sur la créativité et l'expression de sa subjectivité : « *Pour moi la chose la plus belle c'est de partager les choses que j'aime. Mon idée d'enseignement ce n'est pas d'éduquer mais de partager mes passions : le goût pour l'écriture, le dessin...La plus belle chose pour moi c'est de partager, si j'aime quelque chose, c'est de la partager avec les autres et que les autres puissent en bénéficier* ». Cet extrait d'entretien relève un rapport à l'expression de soi qui prend une place importante dans l'exercice de son métier, mais aussi la volonté de mettre à contribution ses aptitudes et ses aspirations. Elle conçoit son rôle d'éducatrice comme reflet de ses valeurs et comme don de ce qu'elle est dans sa singularité. C'est par cette singularité qu'elle justifie son agir en tant qu'éducatrice. Comme on le verra dans les chapitres 5 et 6, cette conception que Cristina a d'elle-même, comme un sujet unique qui agit dans le monde à partir de ses aspirations et ses inclinations, se reflète dans la construction de la subjectivité des élèves, dans le sens qu'elle accorde de l'importance à la nécessité d'apprendre à identifier ses émotions et notamment ses désirs comme manière de s'orienter dans la vie.

Implication collective

De l'individuel à l'engagement collectif

Bien que la figure de Cristina soit centrale dans la construction du curriculum de l'«éducation affective et relationnelle», sa manière de percevoir l'articulation entre éducation de la personne et problèmes sociaux contemporains fait écho à une sensibilité partagée par la communauté éducative. Dans un premier temps un projet éducatif expérimental avait été mis en place par Cristina et Gino qui ont commencé par la pratique de la médiation de conflit et le *voyage dans les pays des émotions*. Gino partage un parcours similaire à celui de Cristina, dans la mesure où il a suivi une formation en approche systémique ainsi qu'en médiation de conflits familiaux. Il évoque surtout son expérience en tant que volontaire dans un centre dédié aux personnes aux prises avec la toxicomanie où il a pu travailler sur la gestion des

émotions et des conflits, expérience qui lui a fait comprendre l'importance de l'acquisition de ces compétences. Tandis que Cristina a puisé à la fois dans ses expériences concrètes et dans les recherches théoriques sur les pratiques d'innovation pédagogiques, Gino affirme s'être appuyé essentiellement sur les connaissances acquises à travers ses expériences qui ont participé à former son regard et la nécessité d'une éducation aux émotions. Gino, dans son expérience de volontariat auprès du centre d'aide aux personnes toxicomanes, avait fait un travail sur l'identification des émotions à partir des films projetés aux usagers de ce centre. Il avait ensuite apporté cette pratique de reconnaissance des émotions à l'école.

À ses débuts, l'introduction de ce nouveau projet n'a pas obtenu l'accord de certains collègues et Cristina et Gino ont dû faire face à leur résistance en instant sur sa réalisation. Ils ont inclus les autres collègues dans sa construction. De cette manière, ce projet éducatif initial articulé autour de la médiation de conflit et la reconnaissance des émotions, a été alimenté par les expériences, les sensibilités et les préoccupations d'autres enseignants. Ceux-ci ont apporté leurs contributions dans l'élaboration des thématiques du curriculum. D'autres enseignants ont souhaité mettre l'accent sur la nécessité de travailler la construction du lien social, sur la valorisation des différences et la pluralité des façons de voir le monde (nous allons voir les spécificités de ce curriculum dans le chapitre suivant). Ce processus de la construction du curriculum mérite d'être évoqué ici car il rend visible les particularités de cette communauté éducative dans son organisation de l'enseignement qui consiste en la valorisation de chacun des enseignants - de là découlent les pratiques innovantes.

Mettre en commun les synergies

Cristina semble voir les autres à travers leurs talents, leurs passions et être animée par le désir de mettre en commun les ressources de chacun. Elle semble chercher à créer des synergies en faisant valoir les savoirs et les aptitudes des uns et des autres comme elle l'a fait en construisant les pratiques d'«éducation affective et relationnelle», où elle a inclus les stratégies individuelles de ses collègues.

La figure de l'expert

Le fait d'avoir mis l'accent sur Cristina a permis de montrer comment sa subjectivité est au cœur de la construction du curriculum. On peut voir ici l'importance de la dimension subjective de cette enseignante mue par ses préoccupations, ses aspirations et ses valeurs dans son rôle d'éducatrice. La figure de l'expert ici n'est pas celle d'un sujet dont les savoirs et les

pratiquent découlent exclusivement d'une spécialisation professionnelle, mais l'expérience subjective et la dimension non professionnelle alimentent cette dernière. L'anthropologue Dominic Boyer a suggéré de considérer les experts « *non seulement comme des créatures rationnelles de l'expertise, mais plutôt comme des êtres relationnels qui désirent, qui doutent, qui s'inquiètent, qui se querellent, qui sont mus par des affects – en d'autres mots des sujets humains* » (Boyer 2008).

Cristina et Gino comme les autres enseignants de cette école, sont guidés dans leurs actions par une compréhension de la personne et des relations sociales qui a été façonnée par l'approche systémique et relationnelle. Cette approche suppose que la personne existe dans les relations avec les autres et les circonstances dans lesquelles elle s'inscrit. Cette conception du monde est au cœur de la philosophie éducative de cette école, conception imaginée par son fondateur, Ernesto Codignola, qui comprenait l'éducation comme interdépendante de l'époque. C'est ainsi, qu'en 1945, au sortir du fascisme et de la guerre, il ressent l'urgence d'éduquer le citoyen selon les principes démocratiques et le projet éducatif s'était cristallisé autour de ces préoccupations. L'éducation est comprise comme une activité qui permet aux jeunes de développer des ressources qui leur permettent de s'orienter et d'agir dans le monde en tenant compte des « *lois qui régissent l'époque* » (Codignola & Codignola 1951). Aujourd'hui, les enseignants déchiffrent « *les lois qui régissent l'époque* » contemporaine - pour reprendre l'expression du fondateur - à partir de leurs perceptions subjectives, en se référant à leurs expériences vécues et relatées, en se basant sur les systèmes de valeurs de la communauté éducative ainsi que sur leurs expériences et connaissances ancrées dans un contexte socioculturel et historique.

Je vais retracer maintenant les perceptions des enseignants relatives à notre temps, mettant en avant les questionnements que cela suscite en eux et ce qui les amène à penser qu'un curriculum de l'«*éducation affective et relationnelle*» se justifie par rapport au contexte d'époque.

Les perceptions du monde actuel par les enseignants et la justification d'un curriculum d'éducation affective et relationnelle

Bouleversement des relations sociales

Quand les enseignants évoquent la nécessité d'un tel curriculum comme pratique pertinente

par rapport au contexte contemporain, ceux-ci raisonnent en référence à différents aspects de la vie contemporaine. Lorsque j'ai réalisé les entretiens avec les enseignants, pour connaître leurs perceptions du présent, je leur ai souvent demandé quelles différences ils percevaient entre l'époque de la fondation de l'école en 1945 et l'époque contemporaine et notamment la place de l'«éducation affective et relationnelle». Les enseignants faisaient référence tantôt à l'imaginaire de ce passé de l'après-guerre, tantôt à leurs expériences vécues dans l'enfance durant les années 1950-1960. Pour Angeletti et al. (2019) « *les acteurs sociaux tendent à définir leurs expériences en lien avec des expériences passées, vécues ou relatées. Ils mobilisent des ruptures, des comparaisons et des séquençages qui s'accompagnent en retour de mise en cohérence de périodes historiques* ».

Leur description de la vie d'aujourd'hui révèle une sensibilité au contexte et à ses transformations. Le témoignage de Patrizio (65 ans) enseignant d'histoire, me semble intéressant à cet égard dans la mesure où il révèle une conception du monde attentive aux circonstances d'une époque et les effets que cela a sur les valeurs et les normes qui encadrent la vie sociale. Pour Patrizio une «éducation affective et relationnelle» vient d' « *un besoin de notre époque occidentale, c'est un fruit de notre époque occidentale. En 1945, à l'époque de Codignola le besoin ne s'était pas fait ressentir. Les rapports sociaux étaient gouvernés par des gens puissants. Pour chaque personne il y avait des protocoles de comportement exacts qui étaient très coercitifs, peut-être pas très justes sous plusieurs points de vues. Mais les personnes et la société s'appuyaient sur ces protocoles, il y avait un partage net, c'est-à-dire qu'on savait ce que devaient faire les femmes et ce que devaient faire les hommes et cela était accepté de manière naturelle. Il y avait peut-être quelqu'un qui transgressait mais il était peut-être puni pour ça* ». En référence à ses connaissances historiques, sa mémoire et son imaginaire, Patrizio perçoit l'époque de l'après-guerre comme un moment où les rôles et les normes sociales étaient clairement délimités et perçus comme restrictifs pour l'individu car dominés par la hiérarchie et l'autorité, en opposition à l'époque contemporaine marquée selon lui par une confusion de rôles. Tout cela rend les relations sociales compliquées. Le lien social dans la société contemporaine selon lui ne se base pas sur des normes sociales homogènes comme à l'époque de l'après-guerre, qui assignait à chacun un rôle dans la hiérarchie de la vie sociale.

Changements dans les conditions d'arrière-plan

Patrizio explique les transformations du lien social de ces dernières décennies par des ruptures avec certaines manières d'être au monde qui ont préexisté durant l'après-guerre. Selon lui ces ruptures ont causé des déséquilibres sociaux, où l'ordre social configuré par des rôles et des places définis de manière distincte - est passé à une culture où l'individu a cherché à s'émanciper des cadres normatifs perçus comme restrictifs. « *Ce modèle de vie (référence au modèle de vie de l'époque de l'après-guerre) a été soumis à une crise, à des conflits, à des attaques, il a été détruit, renversé en 1968 pour des motifs politiques et économiques variés. Les personnes ont été dépayrées, dans un laps de temps très bref du point de vue de l'évolution de l'histoire. Et beaucoup de problèmes, de névroses ont fait leur apparition. L'individualisation a commencé, les thématiques du bien-être, la spiritualité la recherche de quelque chose qui dépasse les stéréotypes sociaux sont apparus* ».

La rupture pour lui se situe dans la recherche d'une émancipation individuelle où d'un côté il y a eu des efforts vers un éloignement des modèles sociaux traditionnels et de l'autre une recherche de valeurs liées à l'épanouissement personnel. Le raisonnement de Patrizio laisse voir cette approche relationnelle que nous avons évoquée plus haut, en révélant une logique qui articule les circonstances sociales et culturelles à la dimension temporelle de l'existence, qui affecte la dimension psychologique et relationnelle. C'est sur ses perceptions que se base sa compréhension du présent et la nécessité de réfléchir sur les relations car elles ne sont plus guidées par des modèles culturels et normatifs anciens.

« Il y a une inversion du pouvoir »

Patrizio donne du sens au monde d'aujourd'hui en se basant sur le passé. Il fait référence à son enfance et il évoque avec nostalgie les déambulations avec les amis dans la campagne et dans la ville, loin de la surveillance des adultes bien que les rapports avec ceux-ci fussent fondés sur l'autorité. Il retrace le passé pour mettre en perspective les contrastes avec sa perception du présent. Selon lui « il y a une inversion du pouvoir » dans les rapports sociaux aujourd'hui car l'enfant qui était en bas de la hiérarchie sociale a été déplacé et est venu occuper une place centrale. Selon lui, ce lien parent-enfant a créé une confusion des rôles. Il ne voit pas d'un bon œil les transformations qu'il perçoit, car selon lui le parent doit assumer un rôle de protecteur et cette confusion des rôles est anxiogène pour l'enfant car celui-ci a besoin d'un adulte qui le protège et le guide. Patrizio semble désagréablement frappé lorsqu'il décrit des attitudes de

parents, qu'il considère peu constructives, car selon lui ceux-ci n'exercent plus leur pouvoir d'agir sur l'enfant mais cherchent constamment à assouvir leurs désirs laissant de côté une éducation normative, considérée comme essentielle pour son développement équilibré. Selon lui, ces attitudes génèrent chez l'enfant un sentiment d'insécurité et de désorientation parce que ses désirs sont assouvis aussitôt qu'exprimés. Les modes de vie qu'il décrit sont perçus négativement, en se référant à l'idéal de son enfance, où l'enfant découvrait le monde à tâtons et se découvrait lui-même et apprenait à vivre et à se mouvoir à l'intérieur des cadres stricts, mais structurants. Mais au-delà de son rapport personnel au temps, à travers sa perception subjective se dégage une ambiance d'époque contemporaine marquée par les transformations des liens sociaux, des valeurs et des normes et qui bouleversent les manières de sentir et d'être en lien avec l'autre.

Plusieurs enseignants ont évoqué les liens parents-enfants comme l'expression de problèmes contemporains. Rosa (62 ans), enseignante de mathématiques à la Scuola Città depuis 1992, se distingue des autres enseignants par une attitude autoritaire. Elle éprouve un sentiment de peine quand elle décrit les rapports parents-enfants car selon elle, les parents ne posent pas suffisamment de limites à leurs enfants. Elle est préoccupée par les conséquences de ces attitudes car selon elle les parents accordant une attention considérable aux désirs et aux besoins de l'enfant, construisent un rapport à soi où la valorisation du ressenti prend une place importante. Selon Rosa cela pose un problème dans le cadre de l'école où les manières d'être que produit ce type de relation parent-enfant, ne sont pas considérées comme compatibles avec la vie publique à l'école. Pour Rosa, il y a un débordement des individualités faites de désirs et de besoins particuliers et cela est considéré comme déstabilisateur pour la cohésion sociale. L'émergence de ces manières d'être qualifiées d'individualistes décrites par Rosa ne correspondent pas à son idéal de la vie sociale qui est mis à mal. Cela implique d'imaginer à la fois des manières de réguler les émotions personnelles et de nouvelles modalités d'être ensemble. C'est dans ce contexte qu'elle justifie le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle».

Dans la justification du curriculum par rapport à leurs perceptions des manières d'être et de vivre aujourd'hui, les enseignants mettent en avant tantôt la dimension sociale tantôt la dimension individuelle.

Le déclin de l'autorité et le développement de nouvelles capacités

Marcello (47 ans) enseigne la philosophie, l'histoire, l'italien et l'éducation affective. Comme Patrizio, celui-ci met en perspective la remise en question de l'autorité qui caractérise les changements contemporains et cela exige selon lui de penser à des nouvelles manières d'être au monde. Dans sa justification du curriculum de l'éducation affective et relationnelle il se réfère aux relations sociales qui selon lui se sont complexifiées aujourd'hui et c'est dans ce contexte que l'école doit se repenser et accorder une importance prépondérante à une éducation des compétences pratiques pour la vie, qu'il appelle les *soft skills*, telle que la responsabilité, la capacité à choisir. C'est dans ces propos que le sens de ces catégories émerge : *« Aujourd'hui il est très important d'avoir certaines compétences relationnelles. Je te donne un exemple : jusqu'à il y a quelques années (sa voix devient plus forte et déterminée) ce que disait un médecin ou un professeur, ou ce que disait une personne qui avait une certaine autorité, ils le disaient et cela était ainsi. C'était le verbe, c'est-à-dire, si je disais à un parent « Écoutez, votre enfant ne comprend rien » et il disait « c'est le professeur qui l'a dit qu'il ne comprend rien, ehh donc.. ». Aujourd'hui si tu dis une chose pareille, ça sera considéré à juste titre comme une incompétence. C'est-à-dire que si tu dis à un enfant « tu ne comprends rien », mais qu'est-ce que ça veut dire « tu ne comprends rien » ? D'abord tu rejettes la faute sur cette personne et tu ne penses pas qu'on est dans un système complexe, c'est-à-dire que si lui ne comprend rien, c'est que peut-être toi non plus tu n'as pas réussi à interpréter ce que lui pouvait comprendre, et comment cet enfant fonctionne du point de vue de l'apprentissage ».*

Cet extrait d'interview dénote une compréhension du présent où se produit un changement des modalités relationnelles. Marcello perçoit le déclin de l'autorité d'un côté et de l'autre l'émergence d'une approche relationnelle, ce qui implique l'acquisition de nouvelles compétences et attitudes, ici une attitude réflexive. Selon lui, c'est par rapport à ces changements dans l'ordre social que les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» sont considérées importantes dans la mesure où elles cultivent chez la personne la capacité à réfléchir sur les relations. La suite de l'extrait de l'interview permet de mieux comprendre ce que ces changements impliquent pour la personne. *« Un autre exemple. Si tu dois aujourd'hui faire une opération ou tu dois faire un contrôle médical et le médecin te dit « c'est inutile (de faire l'opération). « De toute façon vous êtes dans une telle condition que ce n'est pas la peine de faire quelque chose ». Enfin, je lui dis tranquillement qu'il se trompe etc. On ne savait pas ces choses-là avant, et donc les gens pouvaient te traiter mal et comme ils avaient*

un certain rôle, on le reconnaissait, on ne savait pas que ça te causait un préjudice et ça passait inaperçu. Aujourd'hui fort heureusement on sait ces choses-là et donc la responsabilité augmente ». Chercher à cultiver le sens des responsabilités signifie dans ce contexte, émanciper la personne en la rendant capable de réfléchir sur soi et pour se positionner de manière autonome dans les relations et les situations de la vie quotidienne. Cela nécessite selon les enseignants d'enseigner aux enfants à se questionner, dans un contexte où le sujet contemporain peut choisir sa vie en fonction de ses motivations et non pas selon un modèle traditionnel. Dans ce cas, il s'agit de renforcer la capacité d'agir de la personne et l'esprit critique devient le moyen de s'orienter dans le monde pour ne pas être se soumettre aux influences extérieures. Les enseignants parlent d'*empowerment*.

L'émergence d'une nouvelle conception de la personne et le besoin de cultiver de nouvelles compétences

Si dans le passé l'attention portait sur le contrôle social, aujourd'hui l'attention semble s'être déplacée vers la reconnaissance de l'expérience des individus dans leur subjectivité. Par exemple, Marcello et Cristina se réfèrent à l'émancipation de la femme pour expliquer ce que les changements sociaux et culturels impliquent en termes d'éducation de la personne.

Selon Marcello, malgré la disparition de certaines pratiques sociales qui ont accordé une place peu privilégiée à la femme dans la société jusqu'à récemment (l'impossibilité de divorce, le crime d'honneur), le féminicide se pratique toujours de nos jours. Selon lui, cela est dû à l'incapacité de résoudre les conflits, de comprendre et de gérer ses émotions. Marcello est convaincu qu'une éducation aux émotions – qui sensibilise la personne à ses ressentis, sa capacité à reconnaître ses propres émotions et reconnaître sa souffrance comme légitime - permettrait de prévenir ce type de conflit. Sa logique met en avant un écart qui consiste d'un côté à accorder des droits à la personne (ici le droit de divorce aux femmes) donc une reconnaissance de sa subjectivité dans ses choix, ses désirs et besoins et de l'autre côté une absence de ressources de la personne pour affronter ces difficultés existentielles et de vivre en accord avec ses droits. La finalité visée par ces pratiques éducatives consiste en une émancipation sociale et culturelle, en construisant un rapport à soi qui va dans le sens de l'émancipation juridique de la personne. Une éducation affective et relationnelle viendrait répondre à ce déséquilibre en reconnaissant la personne dans ses besoins et émotions et en cultivant de nouvelles attitudes qui ont pour base une reconnaissance de l'autre dans son expérience sensible. L'apprentissage de la gestion de conflit (comme nous allons voir dans le

chapitre 6) vise à éduquer l'attention des enfants à se reconnaître et reconnaître l'autre dans ses désirs, ses besoins, sa spécificité et donc implique de prendre en considération ces dimensions pour maintenir l'harmonie collective tout en respectant les singularités.

Dans cette conception de la personne où l'expérience subjective est prise au sérieux, la capacité à choisir et à décider ainsi que la gestion de conflit sont considérées comme des compétences importantes à développer dans l'éducation de la personne. Cristina retient que bien que les conflits aient toujours existé, avec l'acquisition des droits de la personne, celle-ci est plus libre de faire ses propres choix ce qui peut déclencher des conflits dans un contexte où les intérêts d'une personne peuvent interférer avec ceux des autres. Elle prend l'exemple du rôle de la femme dans la société d'aujourd'hui, qui a plus de droits contrairement au passé, où le contrôle social étouffait le conflit. Si une femme malgré sa volonté, devait se marier avec le voisin, cette contrainte sociale pesait sur elle car celle-ci devait garder ses émotions sous silence. D'une manière implicite, Cristina explique que la gestion de conflit et des émotions aujourd'hui est importante et nécessaire, dans un contexte où la personne est reconnue dans ses besoins et émotions et le contrôle social moins restrictif à l'égard des subjectivités. Selon elle, si aujourd'hui les personnes peuvent choisir pour elles-mêmes, les conflits sont susceptibles d'éclater plus fréquemment et donc la capacité à gérer les conflits est considérée comme une aptitude indispensable pour *bien vivre ensemble*.

De nouvelles compétences relationnelles pour affronter les contraintes de notre temps

Marcello ne pense pas seulement la place du sujet comme problématique et nécessitant d'être repensée, il importe aussi selon lui de repenser les relations sociales, lesquelles ont été notamment affectées par de nouveaux rapports au temps et à l'espace. Selon lui, l'accélération des rythmes de la vie d'aujourd'hui génère des conditions défavorables pour les relations sociales. Pour donner sens au présent, Marcello se base sur une comparaison des rythmes sociaux de son enfance et ceux de notre temps. Il décrit les rythmes de la vie sociale de son enfance comme dilatés, ponctués par les repas pris en famille, par un temps de présence majeure avec les membres de la famille et dominé par le sentiment d'ennui. A l'opposé, le temps présent est perçu comme très animé, mouvementé, accéléré, dominé par le sentiment d'anxiété, par le manque de temps, par les sollicitations continues, par la recherche de la performance, par le sentiment d'avoir de plus en plus de contraintes. Ce rapport au temps est

perçu par Marcello comme déstructurant pour les rapports humains d'où l'exigence de ré-apprendre à créer du lien. Parallèlement à ce rapport au temps, il décrit le rapport à l'espace comme cause des transformations des relations sociales. Il perçoit l'accroissement démographique et la proximité sociale que cela implique, comme génératrice de conflits. Marcello perçoit les changements sociaux et culturels à partir de ce qu'il retient de son expérience passée, fait de quiétude, d'ennui et d'harmonie, décrit en contraste avec le monde présent qui est perçu comme échappant au contrôle des individus. Les conditions de l'époque contemporaine constituent le terreau de ses inquiétudes à partir desquelles il pense le monde et cherche à maîtriser le sentiment de désordre que le présent génère en lui, en imaginant des solutions pour faire face à ces contraintes. *"Dans un monde toujours plus globalisé où l'on va vers les 7 milliards de personnes ou plus, les cas des conflits augmentent toujours plus. On est toujours au même lieu et l'espace reste ce qu'il est. Le temps c'est un concept qui a changé énormément, parce que justement on va toujours plus rapidement et dans la rapidité l'affrontement est toujours plus important, parce qu'il y a les non-dits, les non compris, parce qu'il y a toujours moins de temps pour pouvoir rediscuter de ce qui s'est passé etc, etc. Donc c'est ça le problème, le manque de temps, c'est pour cette raison qu'on est devenu...disons que tout à une échéance, on est limité dans le temps en permanence, donc tu ne peux pas perdre le temps dans les relations et donc plus tu as des compétences disons relationnelles et moins de temps tu perds en quelque sorte. D'un certain point de vue, c'est une contrainte."*

Le présent est perçu comme générateur d'inquiétudes. L'augmentation de la population ainsi que le mouvement des personnes, intensifiée avec la globalisation semble générateur de désordre et est perçu comme une menace. Dans un horizon fait de diversité et de densité de la population, Marcello justifie la nécessité d'une capacité à gérer les conflits et à apprendre à vivre ensemble dans la diversité.

Le changement dans le rapport au temps, un temps condensé décrit par Marcello est vécu comme une contrainte qui affecte négativement les relations sociales. Les rythmes accélérés et le manque de temps sont perçus comme une menace pour le maintien d'un équilibre dans les rapports sociaux. L'idée sous-jacente ici est que pour maintenir de bonnes relations sociales il est important de leur dédier du temps, d'où la nécessité d'affiner les capacités à créer et à maintenir les relations sociales et faire face aux conséquences de l'accélération des rythmes de la vie. Dans un contexte où le temps est perçu comme insuffisant, cela constitue une contrainte pesant sur les relations sociales. D'autres enseignants ont évoqué cette contrainte du temps dans la justification du curriculum. Pour Rosa ces temporalités

contractées rendent les relations superficielles et créent de l'isolement et du repli sur soi. Marcello qui est sensible au conflit, perçoit les rythmes accélérés de la vie contemporaine comme susceptibles de faire émerger des conflits (sous forme de malentendus, de non-dits). Cristina pour qui le partage représente une valeur importante, le plus préoccupant à ses yeux à l'égard de ce rapport au temps, c'est que ce style de vie des enfants - où le temps se partage entre différentes activités tels que les cours de piano, de violon, de natation et d'anglais - empêche selon elle, les enfants d'avoir du temps pour être ensemble. « *Ce sont des enfants qui se plaignent de ne pas pouvoir voir leurs amis après l'école. Ils n'ont pas le temps pour ça* ». On voit ici comment la temporalité affecte les relations sociales et comment chacun des enseignants, en fonction de sa sensibilité, accentue un élément plutôt qu'un autre.

Ainsi, un autre aspect que Marcello souligne à l'égard des questions que les changements récents ont suscitées par rapport au vivre ensemble, c'est le phénomène de la globalisation. Il perçoit la globalisation en termes de densité spatiale où les différences vont s'accroître, ce qui participe à attiser les conflits. Dans ce sens, l'«éducation affective et relationnelle» accorde une place importante à la médiation de conflit, qui est considérée comme une capacité indispensable pour vivre ensemble dans un monde configuré par la diversité culturelle et les singularités des individus.

Dans une dimension plus locale, il y a la perception que les espaces de rencontres qui permettaient aux gens de s'agréger dans le quartier, ou à l'église, tendent à disparaître. Patrizio, considère que pour les enfants, l'école constitue le seul lieu qui peut créer ce sentiment d'appartenance et l'«éducation affective et relationnelle» en particulier permet de consolider le lien. Quant à Francesca (64 ans) le sentiment de frénésie et les sollicitations permanentes empêchent de créer du lien. Cela a des conséquences négatives pour les relations sociales car elle estime qu'il y a une diminution de l'attention vers l'autre. « *On a perdu la capacité de se regarder intérieurement et de regarder l'autre parce que c'est difficile et on n'a pas les instruments pour ça* ». Son point de vue laisse apparaître le sentiment de la perte d'une capacité et le besoin d'acquérir de nouvelles ressources. En se référant aux cours d'éducation affective et relationnelle elle dit « *Cet espace est important parce que ça se passe nulle part ailleurs. C'est une occasion de donner du temps pour la réflexion. L'idée c'est d'être bien avec soi-même et avec les autres* ». C'est par rapport aux rythmes accélérés et aux sollicitations de la vie sociale contemporaine qui, selon elle, affectent l'équilibre psychique des sujets et la qualité des relations sociales que Francesca perçoit l'«éducation affective et relationnelle» comme une possibilité de réflexion, d'attention, de rencontre de l'autre et de

cohésion. Tout se passe comme si, d'après Francesca, les pratiques d'«éducation affective et relationnelle», créaient les conditions qui manquent dans la société contemporaine. L'«éducation affective et relationnelle» est justifiée ici comme un lieu de rencontre de l'autre et de connaissance de soi, mais aussi comme une pratique qui donne des nouvelles grilles de lecture et d'interprétation pour apprendre à se connaître soi-même et à reconnaître l'autre dans sa subjectivité. Dans ce contexte, le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» constitue une réponse à un problème social contemporain où les usages du temps, la manière d'habiter l'espace et les styles de vie réduisent le temps de la réflexivité et le temps d'être avec l'autre.

Rupture avec les anciennes formes de sociabilité : inventer des nouvelles modalités relationnelles

Marcello fait référence aux styles de vie des jeunes adolescents qui « *s'enferment dans leurs chambres et se connectent avec le monde* » où le virtuel prend une place importante dans le quotidien. Ce qu'il met en avant ici c'est le fait que les changements contemporains ont modifié la configuration de la vie sociale. Si par le passé le processus d'apprentissage de la vie en société se faisait implicitement dans la vie quotidienne à travers les situations sociales où les relations sociales étaient plus étendues et les rythmes de la vie sociale plus dilatés, les styles de vie contemporains d'après lui, n'exposent pas les jeunes à ce genre d'apprentissage implicite qu'il a connu dans son enfance. Il estime que les jeunes sont moins confrontés à ces expériences sociales car le virtuel, qui prend une part importante dans leurs existences, absorbe l'attention des jeunes.

Marcello perçoit dans les transformations des modes de vie contemporains, le besoin de réinventer le rôle de l'école pour répondre à des circonstances inédites où l'apprentissage de la vie sociale ne se fait plus comme dans le passé, tel qu'il l'a connu en tant qu'enfant. « *La réalité a changé, les instruments ont changé, les jeunes font moins d'expériences...aujourd'hui les jeunes, les expériences de vie qu'ils faisaient avant ils ne les font plus. C'est pour ça que je pense qu'il faut réévaluer le concept de l'école parce que les temps ont tellement changé, que tout ce qui concerne la socialisation, il semble qu'aujourd'hui il y a ce besoin d'une éducation affective et relationnelle parce qu'avant c'était quelque chose qui concernait sa formation personnelle, c'est-à-dire ces choses-là, lentement tu les aurais apprises, mais tu les aurais apprises avec l'expérience de vie, il y avait personne*

qui te donnait les instruments pour te comprendre toi-même ou pour comprendre ce qui se passe autour de toi. Tu les subissais et petit à petit avec l'expérience tu formais ton caractère».

C'est dans ce contexte où la vie sociale a été affectée par les changements des modes de vie qu'une «éducation affective et relationnelle» est considérée en tant que solution de continuité pour faire face aux ruptures que les transformations sociales récentes ont induites dans les formes de sociabilité. L'«éducation affective et relationnelle» émerge dans un contexte où les enseignants considèrent que les manières actuelles de vivre ne créent pas les conditions d'une socialisation implicite et c'est dans ce sens qu'il s'agit de repenser le rôle de l'école pour répondre à ces changements.

À travers les discours des enseignants - qui s'appuient sur leurs vécus, leurs sensibilités et leurs valeurs pour donner du sens aux changements sociaux et culturels – se dégagent de nouvelles contraintes face auxquelles l'éducation relationnelle se justifie. Après avoir donné à voir la nécessité de repenser les relations par les enseignants à travers cette pratique éducative inédite, j'examine maintenant la dimension des émotions et le lien avec l'époque contemporaine qui émerge de leurs justifications du curriculum.

Bouleversement dans les émotions

En plus des relations sociales qui posent problème aujourd'hui face aux transformations de la société selon les enseignants, le rapport aux émotions est également retenu comme un élément perturbant l'équilibre de la personne et des relations sociales et nécessite d'être repensé.

Différence entre émotions et affects

C'est principalement Cristina qui parle de la dimension émotionnelle dans le curriculum. Selon elle dans le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» *« l'autre est toujours présent. Il ne s'agit pas seulement de savoir comment bat mon cœur, mais aussi comment je rentre en relation avec l'autre, c'est-à-dire l'affectivité. Il n'y a pas seulement l'émotion, parce que l'émotion ça sort (de la personne) et ça va vers l'autre. L'affectivité présuppose qu'il y ait une réponse. L'autre qui me répond. Donc l'affectivité est à deux. Tandis que l'émotion c'est quelque chose qui jaillit de toi et trouve un lieu où s'appliquer. Donc de ce point de vue, notre curriculum, si tu vois, il est très centré sur les relations, en tenant en compte qu'il y a les affects ».* Comme cet extrait laisse entendre, l'émotion est comprise comme personnelle et l'affectivité comme intersubjective, impliquant l'interaction, elle est considérée dans sa

dimension sociale. L'intitulé du curriculum utilise la notion d'affect, cependant les enseignants parlent des émotions quand ils justifient les pratiques de l'«éducation affective et relationnelle».

Émotions contemporaines

Les enseignants pensent les émotions par rapport aux circonstances de l'époque. Dans un extrait Cristina décrit les tendances contemporaines des émotions en faisant référence à des attitudes qu'elle a retenues à propos du passé. « *Si tu penses au moment des guerres de libération, ce qui était important, c'était le courage, la liberté. Aujourd'hui c'est des émotions basiques comme la colère, la peur, le bonheur qui nous dominent...La tendance du monde actuel est émotive* » (Cristina octobre 2019). Dans cet extrait Cristina perçoit un contraste entre la dimension affective qui a façonné le passé et celle qui domine le présent. Elle retient du passé, le courage et la liberté comme des attitudes qui tendent vers un idéal, vers un but commun qui assemble, qui créent un sentiment d'appartenance, tandis que les émotions basiques du présent n'ont pas cette dimension collective, elles se limitent au caractère immédiat de leur expression. Elle parle du passé en termes de valeurs qui rassemblent et du présent en termes d'émotions qui divisent.

Cristina et Rosa toutes deux ont évoqué leur indignation par rapport à des actes de violence que les médias rapportent pour décrire une certaine émotivité contemporaine. « *Tu te rends compte une mère qui a giflé une enseignante à l'école?* » m'avait dit Cristina avec un air choqué. D'autres exemples qui indiquent la perception d'une émotivité qui provoque une forme de dé-liaison avaient été rapportés par d'autres enseignants. Quand j'avais demandé son point de vue sur l'éducation affective à une enseignante (Lidia 38 ans) docteure en histoire, travaillant à la Scuola Città depuis un an, celle-ci m'avait répondu qu'il est important d'apprendre à avoir conscience de ses émotions car aujourd'hui « *il y a une crise, qui est causée par la haine, le mépris dans notre société avec ce qu'on voit par exemple ce qui se passe avec les immigrés. Ce mépris, cette haine nous affectent nous-mêmes. L'intolérance envers les autres devient aussi une intolérance envers soi-même* ». Dans cette même logique Cristina évoque une manière de gouverner par les émotions dans le domaine politique « *Aujourd'hui même au niveau politique l'émotion est très importante. C'est un instrument. Par exemple quand Salvini dit que les bateaux qui débarquent nous mettent en danger, il pointe sur la peur* ». Elle évoque aussi une forme d'expression des émotions propre à l'époque contemporaine, parmi les politiciens « *On peut voir à la télé des politiciens comment ils*

parlent : parfois il n'y a pas de discussions mais des cris, des hurlements ».

Ce qui retient l'attention des enseignants dans l'expression des émotions contemporaines, c'est un rapport aux émotions qui sépare, qui exclut, qui fragmente, un rapport impulsif dans l'expression des émotions et une prédominance de certaines émotions comme la peur, la colère, la haine. Cette rhétorique des émotions en fonction des circonstances d'une époque, fait apparaître la préoccupation par rapport à un présent où la dimension affective ne joue pas un rôle intégrateur.

La recherche du plaisir personnel est un autre trait distinctif de cette époque qui caractériserait l'époque selon les enseignants. Rosa, Stella et Cristina toutes trois s'étonnent à l'idée que les parents se préoccupent de rendre heureux leurs enfants, notamment à travers la consommation. Si Cristina s'étonne de ce rapport parents-enfants et les émotions que cela produit, c'est qu'elle s'appuie sur son expérience vécue durant son enfance *« Quand j'étais petite, mes parents cherchaient à nous élever, on ne parlait pas d'être heureux ou pas. Aujourd'hui les parents cherchent à tout prix à rendre heureux les enfants et ça passe par l'achat de la playstation »*. Elle met de nouveau en perspective sa perception d'une tendance de l'époque où le plaisir recherché est un plaisir individuel de consommation. Elle se réfère à son enfance où faute d'avoir des jeux, elle devait les inventer ensemble avec sa fratrie. Selon elle, l'époque de son enfance était caractérisée par l'ennui, ce qui engendrait la créativité et créait les conditions pour le partage.

Rythmes accélérés et les répercussions sur les états émotionnels

Les enseignants mettent en avant un autre facteur qui construit ce rapport aux émotions propre à l'époque contemporaine. Celui-ci est généré par les rythmes de la vie contemporaine. *« Dans cette société de la performance les enfants et les jeunes sont stressés à cause des attentes explicites et implicites (envers eux). (Marcello et Cristina). Ils n'ont pas le temps de jouer (Cristina) » « Ils n'ont pas l'occasion de s'ennuyer pour savoir ce qu'ils veulent (Patrizio) »*. Les enseignants perçoivent les attentes envers les enfants, mais aussi leur style de vie et le rapport au temps comme générateur d'anxiété. Ce dérèglement des émotions est dû selon les enseignants aux styles de vie des enfants aujourd'hui où une surcharge d'activités a des conséquences négatives pour l'équilibre psychique et affecte également leur vie sociale. Selon les enseignants, le style de vie et leur mode de consommation ne leur laissent pas le temps de s'arrêter, de réfléchir, de se lier aux autres, de connaître leurs désirs et aspirations, de s'ennuyer. Patrizio décrit les styles de vie des enfants comme n'étant *« pas à la mesure de*

l'enfant ». Le fait pour les enfants d'être sollicités en permanence aussi bien par des activités extra-scolaires mais aussi par d'autres pratiques de loisirs notamment, annule la possibilité d'éprouver des moments d'ennui. Or, ce temps d'ennui est vu par les enseignants comme une entrave pour le développement de l'imaginaire et de la créativité. C'est en réponse à ces conditions que le curriculum de l'éducation affective et relationnelle vise à apprendre aux enfants à réfléchir sur leurs propres ressentis, notamment pour les aider à trouver ce qui les passionne ou les anime.

Un rapport aux émotions généré par les réseaux sociaux

Les usages liés aux technologies d'information et de communication produisent pour Cristina un nouveau rapport aux émotions, où l'immédiateté qui caractérise ces technologies augmente la frustration et l'impatience. Cet extrait évoque le rapport entre les usages de l'internet et le rapport aux émotions que cela génère : « *Les informations sur les réseaux sociaux sont rapides et comme je te disais tout à l'heure les émotions ça va plus vite que la raison et donc une éducation aux émotions est importante aujourd'hui* ». « *Il y a le poids des réseaux sociaux. Par exemple si on regarde les commentaires des gens sur internet, on peut vraiment se sentir mal parfois, de voir cet aspect émotif, si grossier* (elle fait référence à des échanges sur des contenus politiques sur les réseaux sociaux) ». Elle met en avant d'un côté la vitesse de la circulation des informations et de l'autre la vitesse de la montée des émotions pour justifier une éducation aux émotions qui cultive un rapport réflexif à celles-ci. Bien qu'elle évoque les bénéfices d'internet et de réseaux sociaux, notamment pour l'accès à la connaissance, la possibilité de partager et de collaborer, elle met en perspective ce qui à ses yeux pose problème et crée du déséquilibre dans les rapports humains. Elle donne l'exemple de l'utilisation de whatsapp par les mères des élèves, qui échangent sur des groupes de discussions : « *L'autre jour les mamans sur leur groupe whatsapp ont dit du mal d'un élève, sans avoir vérifié les informations, elles se sont un peu emportées* ». Cet extrait illustre le sentiment de Cristina que l'accessibilité et l'immédiateté de la communication que permet la technologie peut favoriser une forme d'expression immédiate des émotions, où l'impulsivité et l'impatience peuvent avoir des effets négatifs sur les relations sociales.

La réflexivité pour saisir les émotions en mouvement

Pour Cristina « *l'émotion va plus vite que la pensée. C'est l'adrénaline qui monte au cerveau et il y a le mode fight or flight qui s'active et on ne pense pas à cet instant* ». De cette conception qui se base sur une explication scientifique des émotions découle la logique de

l'éducation aux émotions. Cela consiste à penser que les émotions au moment de leur émergence sont en mouvement qu'il faut saisir par un effort de réflexion pour les identifier. Or, la rapidité de l'information et de la communication que suppose l'usage des réseaux sociaux réduit ce temps où l'émotion a besoin d'un moment d'arrêt pour être pensée et appropriée par la réflexion. Selon elle, le fait que d'un côté les réseaux sociaux exaltent l'émotionnel et de l'autre côté la rapidité qui caractérise l'émotion, ne favorise pas ce temps de recul nécessaire à faire remonter les émotions à la conscience, est considéré par Cristina comme une condition qui peut générer de la confusion et de l'inattention. C'est entre autres, pour combler cet écart que les pratiques éducatives visent à cultiver un rapport aux émotions qui introduit une dimension réflexive à celles-ci, dans le but d'équilibrer une émotivité mise à l'épreuve par l'usage de la technologie, mais aussi par les rythmes accélérés de la vie contemporaine.

L'enseignement des émotions à l'école

La question qui pourrait se poser est de savoir pourquoi les enseignants considèrent que les émotions s'enseignent à l'école et pas au sein de la famille. L'éducation de la personne et des relations sociales, que les enseignants appellent l'éducation du citoyen, est une des préoccupations majeures de cette communauté éducative. C'est dans la logique de ce projet éducatif, sur lequel l'école s'est fondée, que s'inscrit l'éducation aux émotions. Pour les enseignants, l'éducation aux émotions vient aussi combler un manque d'éducation émotionnelle qui n'est pas transmis par la famille. Cristina justifie pourquoi la famille n'enseigne pas les émotions : *« Parce que la famille enseigne aux enfants la langue « ça c'est une maison, ça c'est un arbre » Mais elle part du principe que les émotions, qui sont quelque chose d'intangible, on ne doit pas les enseigner parce que ça s'apprend tout seul. En plus de cette croyance, il y a une confusion que les parents induisent chez les enfants. Par exemple, quand un enfant a peur du chien, on lui dit « non, tu ne dois pas avoir peur, il est gentil ce chien » Ou bien quand l'enfant est en colère parce qu'il n'a pas obtenu ce quelque chose, on lui dit, « tu es fatigué ». Donc avec ces feedbacks les parents induisent les enfants en erreur »*. L'idée que les parents ne reconnaissent pas les émotions des enfants, parce que ceux-ci cherchent à les rassurer, n'est pas considérée par les enseignants comme une bonne éducation émotionnelle, parce qu'ainsi l'enfant apprend à nier ses émotions. Or, selon les enseignants de la Scuola Città Pestalozzi et Cristina en particulier, la reconnaissance et l'expression des émotions est considérée comme importante pour l'émancipation de la personne puisque les émotions sont considérées comme une source de connaissance de soi.

Le fait que les enseignants considèrent que l'éducation aux émotions au sein de la famille n'est pas appropriée, pourrait traduire l'idée que le sens commun exprimé ici dans le rapport aux émotions chez les parents doit être corrigé. Pour compenser cette insuffisance de la culture émotionnelle, la Scuola Città Pestalozzi propose ces pédagogies des émotions.

Celles-ci s'inscrivent également dans la conception de l'éducation et du rôle de l'école par les enseignants. Ces derniers considèrent que le rôle de l'école n'est pas d'effacer les différences, mais au contraire de faire émerger les particularités de chacun. Dans cette logique, l'enseignement des émotions consiste à encourager la connaissance de soi.

D'autres contraintes justifient le besoin d'une «éducation affective et relationnelle» aux yeux des enseignants de la Scuola Città lorsqu'il est question de l'éducation parentale. Plusieurs enseignants perçoivent les pratiques éducatives parentales comme présentant un écart entre une grande affectivité, qui n'est pas contrebalancée par une éducation normative. Ils dénoncent les attitudes permissives des parents. À cet égard Cristina rapportait une anecdote où une jeune maman demanda un jour à celle-ci d'enjoindre à son enfant d'aller au lit à 20h. Cela est emblématique aux yeux de Cristina d'une perte d'autorité chez les parents lesquels, ont des difficultés à imposer des normes à leurs enfants. Par ailleurs, les enseignants considèrent que le type de relation entre enfants et parents, qui tend à effacer les différences d'âge, est perçu comme une entrave à un développement approprié de l'enfant. « *La famille en ce moment...le gros problème d'être une famille dans laquelle, il y a beaucoup de difficulté à reconnaître les rôles de guide des parents. C'est à dire que les parents tendent à dire « on est des amis ». Et ça tu ne peux pas imaginer, c'est quelque chose qui ne va pas* ». Les enseignants voient les parents comme étant désorientés et n'ayant pas de modèles de référence qui les orienteraient dans leur rôle. Un autre enseignant, Patrizio, considère que le fait de se comporter comme s'il n'y avait pas de différence d'âge entre les parents et les enfants est considéré comme défavorable pour l'équilibre psychique de l'enfant. Ce type de relations parents-enfants, est vu par cet enseignant comme générateur de contraintes qui désorganisent le monde intérieur de l'enfant.

Pour Rosa, les transformations liées à la famille, où celles-ci se forment de différentes manières, il y a une perte de repères pour les enfants qui vivent « une anarchie éducative » selon elle. Tandis que Alma (64 ans), qui travaille à la Scuola Città depuis 35 ans, retient le sentiment de détresse parmi les enfants dont les parents ont divorcé. « *La petite Flavia pleure parce que quand elle est chez sa mère elle veut être chez son père et quand elle est chez son père, elle veut être chez sa mère. Ces enfants, on pourrait penser qu'ils ont tout ce qu'ils*

veulent, mais au fond il y a beaucoup de mal être ».

Les perceptions des enseignants à propos du rôle de la famille dans la socialisation émotionnelle des enfants, s'exprime à travers une perte de confiance dans la capacité de celle-ci à assurer son rôle de guide. Bien que la Scuola Città Pestalozzi depuis son fondement ait eu pour souci l'émancipation du sujet et la consolidation du lien social, les enseignants justifient l'«éducation affective et relationnelle» à l'école comme d'autant plus importantes dans un contexte où ils considèrent que les attitudes permissives et surprotectrices à l'égard des enfants, l'effacement des différences entre générations et le fait que l'enfant occupe une position centrale au sein de la famille, a introduit un manque de repères dans la famille quant à son rôle dans l'éducation de l'enfant, qui a des répercussions négatives sur son expérience sensible.

3. Analyse

Une pluralité des facteurs derrière l'émergence des « pédagogies des émotions » au sein de la Scuola-Città Pestalozzi

Les études récentes sur le phénomène des « pédagogies des émotions » (Wilce et Fenigsen 2016, Sa'ar 2016, Pritzker 2016, Brison 2016, Bialostok & Aronson 2016, Dunn 2016, McElhinny 2016) se sont focalisées sur le fonctionnement des logiques néolibérales dans ces pratiques éducatives inédites, sur la circulation des savoirs à l'échelle globale et les appropriations locales selon les enjeux économiques, sociaux, culturels, sur le renouvellement des significations culturelles des émotions. Si elles ont apporté une contribution notable sur les liens de causalité avec les logiques néolibérales elles n'ont pas suffisamment contribué à éclairer ce phénomène par une exploration plus approfondie des relations entre le contexte local et l'émergence des émotions en tant que phénomène inédit, et ce que cela représente pour les acteurs impliqués dans la fabrication de ces « pédagogies des émotions ».

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, les perceptions des enseignants renvoient à une série de problèmes sociaux et psychologiques en lien avec des changements culturels, sociaux, politiques, technologiques, mettant à l'épreuve les relations sociales et les émotions. Le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » a émergé à la fois comme réponse des enseignants à une défectueuse éducation aux émotions issue des pratiques parentales ; mais aussi en raison d'un mal-être propre à l'époque ; puis de l'accélération des rythmes de la

vie quotidienne qui affecte les relations sociales et l'état psychologique des individus ; des changements des formes de sociabilités ; de certains usages de la technologie générant un terreau de développement de l'impulsivité ; mais aussi des modalités d'expression d'une émotivité exacerbée notamment par les figures politiques ; par une pluralité de normes et de valeurs et le manque d'horizon commun causée notamment par l'affaiblissement du rôle de l'Etat, de l'Église, de la famille, dans le maintien d'une cohésion sociale. C'est dans ces conditions contemporaines d'existence que les « pédagogies des émotions » ont émergé afin de créer un modèle culturel qui permette de restaurer le lien social affaibli par ces changements ainsi que d'émanciper la personne.

L'ethnothéorie des émotions dans cette communauté éducative, renvoie à une interprétation des émotions en lien avec les conditions de époque – les émotions ne sont pas perçues comme une entité exclusivement psychologique, qui se limiteraient à l'intériorité du sujet – mais elles sont comprises par rapport à un contexte de changement des manières d'être au monde.

Les perceptions des enseignants ont émergé en réponse à des idéaux sur les relations sociales et les significations de l'éducation de la personne. Si les rythmes accélérés de la vie contemporaine sont considérés comme néfastes pour la réalisation de l'idéal des relations sociales, c'est parce que celles-ci – aux yeux des enseignants- jouent un rôle important dans la vie et nécessitent du temps pour être bien entretenues. De même, la sollicitation permanente de l'attention par les technologies d'information et de communication notamment – qui participent à cette perception d'accélération – est considérée défavorable parce qu'elle suppose – au-delà des possibilités qu'elle offre - une forme d'aliénation. Cette évaluation négative correspond à une représentation de l'idéal de la personne qui se façonne à travers une forme de réflexivité. Mais cette forme d'aliénation est jugée défavorable aussi pour les relations sociales puisque les usages de la technologie mobilisent du temps et de l'attention et engendrent de l'isolement. La technologie et certaines formes d'expression publique des émotions participent à créer les conditions d'une certaine impulsivité perçue comme menaçante pour l'ordre social. La représentation sous-jacente à une telle perception renvoie à l'idéal qu'une vie sociale harmonieuse passe par la nécessité d'une régulation des états émotionnels. Par ailleurs, le fait de la remise en question du rôle des grandes institutions sociales participe à ce sentiment de désordre qui appelle aux renouvellement des normes et des valeurs pour assurer l'harmonie sociale. L'augmentation de l'anxiété qui est constatée à l'égard des modes de vie, n'est pas considérée comme acceptable pour l'équilibre psychique

de la personne et cela implique la capacité à réguler ses émotions. De même certains conditionnements culturels sont perçus comme répressifs pour la personne, laquelle pour s'émanciper doit s'en affranchir afin de vivre en fonction de ses choix. Dans ce sens, même l'éducation parentale est considérée comme une entrave à l'émancipation du sujet lorsque les parents interprètent les émotions vécues par leurs enfants. Au lieu que les autres interprètent les ressentis du sujet, il est considéré nécessaire d'enseigner aux enfants à reconnaître leurs propres émotions, ce qui suppose que seule la personne qui fait l'expérience de ses ressentis en est capable de leur donner du sens. Cela reflète une conception de la personne où l'idéal d'autonomie, la capacité à choisir sa vie et en être responsable de ses propres choix sont des valeurs qui guident la conception de l'éducation et la mise en pratique du projet éducatif de cette école.

Les politiques du sensible

Les interrogations des enseignants qui se sont cristallisées dans la construction de ce curriculum, reflètent un état d'incertitude générée par les changements des processus contemporains. Cet état d'incertitude contemporain a été bien décrit par Vincenzo Matera dans un article intitulé *l'Etnografia dell'incertezza* (2017b). « Les macro-processus culturels comme la désagrégation des valeurs collectives, la fragmentation des horizons commun de projection et d'identité, l'érosion de réseaux de solidarité, alimentent l'incertitude et participent à créer des contextes où la crise est la normalité et non pas une exception qui sera résolue tôt ou tard ». Cette condition d'incertitude agit comme un moteur qui participe à l'émergence de nouvelles manières d'être et de créer du lien et pousse à la créativité des acteurs sociaux pour faire face au désordre et créer un ordre qui s'aligne avec les conditions de l'époque. Dans le cas de la construction du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle », il s'agit de créer nouvelles significations et pratiques culturelles comme autant de « moyens contre la dissolution de l'ordre, de la stabilité, d'une direction possible qui provoque une sorte d'angoisse de désorientation » (Matera 2017b) comme la phrase de Cristina au début de ce chapitre récapitule.

Pour faire face à cette perception de la fragmentation du lien social mais aussi aux tensions psychologiques auxquelles serait soumis le sujet et répondre au contexte d'époque à partir de l'idéal démocratique de l'émancipation de la personne et de la prise en considération de la

diversité, le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » peut-être interprété, à l'instar de François Laplantine, comme une politique du sensible. La dimension politique se référant à « *l'organisation rationnelle de la vie collective régie par des lois alors que le sensible a un caractère physique résolument subjectif.* » (Laplantine 2005 :149). Pour lui, le domaine politique a pour finalité la réalisation d'un projet, la résolution de conflit, tandis que le sensible renvoie à l'« *intime, (au) divers, (à l') éphémère et jamais totalement constitué paraît manquer de constance et de consistance* ». Le sensible « *évolue entre des odeurs, des couleurs et des sons* », il est « *fait de désirs et de répulsions* ». « *La tentation du politique serait plutôt d'orienter le sensible, de le contrôler, de le soumettre jusqu'à éradiquer la sensibilité...* » tandis que la tentation du sensible serait de se « *soustraire au politique, d'échapper à ce qui est de l'ordre du programme, du projet et de l'organisation de la vie civique* » (Laplantine : 2005 : 150). L'auteur montre que ces deux dimensions, bien qu'en apparence contradictoires, peuvent être abordées comme deux conditions inséparables. Pour lui, la question du politique est de s'interroger sur les modalités de vivre ensemble, en prenant en considération la diversité des sensibilités. Si Laplantine par le qualificatif de sensible met en avant surtout les cinq sens, il évoque aussi des états subjectifs comme la répulsion et le désir. Dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, qui à travers le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » pose la question du comment vivre ensemble, tout en tenant compte de l'hétérogénéité de la vie sociale, le sensible renvoie plutôt à la dimension qui touche les émotions tandis que la dimension politique renvoie aux manières de réguler celles-ci pour composer avec les différentes sensibilités.

À travers ce programme qui cherche à orienter la sensible, il s'agit pour les enseignants de mettre de l'ordre dans le désordre des relations et des émotions qui est généré par les changements sociaux. Par le curriculum – qui est une forme de programme - il s'agit d'organiser de manière rationnelle la régulation individuelle et collective des émotions selon le système de valeurs de cette communauté éducative.

Pour répondre à ces problèmes sociaux à travers ce curriculum les enseignants mettent l'accent sur des récits qui reflètent une conception de la vie sociale basée sur certaines valeurs comme la coopération, le partage, l'amitié. De plus, le curriculum vise à développer la capacité d'agir des sujets en vue d'affronter les tensions de la vie contemporaine, mais aussi de s'orienter à travers ses désirs et reconnaître l'expérience sensible comme légitime dans les rapports avec les autres, notamment en cas d'intimidation. La capacité à reconnaître ses émotions va de pair avec la reconnaissance de celles de l'autre pour apprendre à créer des

« relations significatives » basées sur l'empathie. L'idéal de *bien vivre ensemble* signifie dans ce contexte la recherche de l'harmonie collective à travers la pratique de la résolution de conflits, qui permet à la fois de consolider le « je » du sujet, mais aussi les relations sociales. Les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » reflètent comment le contexte d'époque peut se manifester à l'échelle locale à travers l'étude de ce phénomène.

Les auteurs Angeletti et al (2019) ont défini le concept d'époque en trois aspects distincts. L'époque comme enjeu de connaissance – qui renvoie à une « *série d'opérations qui tâchent d'ordonner le réel* » - l'époque comme enjeu de pouvoir – qui consiste à mettre l'accent sur certains principes au détriment d'autres – l'époque comme expérience subjective – qui se « *manifeste à travers la subjectivité des contemporains* ». *L'époque comme enjeu de connaissance* montre comment les enseignants tentent de comprendre et d'interpréter les caractéristiques de notre temps, d'en faire un diagnostic, de saisir ce qui semble confus et complexe. *L'époque comme enjeu de pouvoir* consiste en la mobilisation de stratégies par les enseignants en vue d'agir sur ce qui suscite une inquiétude face à un sentiment de déliaison possible pour restaurer le lien social et développer des capacités, attitudes et valeurs considérées nécessaires pour notre temps. *L'époque comme expérience subjective* se manifeste à travers les inquiétudes, la nostalgie, les aspirations des enseignants. Ces derniers filtrent le présent à partir de leurs perceptions subjectives. Leur rapport au présent se base sur leur passé, mais aussi sur leurs aspirations du futur. « *L'homme est relié au monde par un permanent tissu d'émotions et de sentiments. Il est tout à la fois affecté et touché par les événements* ». Il « *interprète les situations à travers son système de connaissances et de valeurs* » (Le Breton 1998). Le raisonnement des enseignants sur le présent et la nécessité d'agir sur lui se basent donc sur leur ressenti, le système des valeurs de cette communauté éducative et leur manière de connaître le monde. En plus de la subjectivité qui relie les acteurs au monde qui les entoure, la description et l'analyse de ce phénomène émergent des « *pédagogies des émotions* » au sein de la Scuola-Città Pestalozzi rend compte de leur participation active dans la transformation, l'imagination et la redéfinition de la culture (Zask 2016). Zask utilise le concept de « *démocratie culturelle* » pour définir l'implication des membres d'un groupe social dans la définition et la participation à la fabrication de leur condition de vie. La culture est comprise comme un « *système dynamique en perpétuelle transformation* ».

Déclin de l'autorité et émergence de nouvelles modalités relationnelles

Ce qui ressort des justifications des enseignants à l'égard du curriculum par rapport aux enjeux de l'époque, c'est notamment un déclin de l'autorité et une augmentation de la liberté individuelle, qui nécessiterait de repenser les modalités relationnelles et émotionnelles et de cultiver de nouvelles habitudes et valeurs chez les sujets.

L'étude ethnographique sur des pratiques éducatives contemporaines, conduite par Angela Biscaldi (2013) à Crémone, une ville du nord de l'Italie, résonne - sur plusieurs points - avec les changements sociaux et culturels contemporains perçus par des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi. L'étude de Biscaldi rend compte des ruptures avec les anciennes modalités relationnelles dans les rapports parent-enfant. Il apparaît une attention accrue pour les émotions et les besoins de l'enfant.

Selon l'auteure, aujourd'hui l'accent est mis sur les besoins de l'enfant et l'éducation est mise au second plan. Les changements économiques et sociaux qui ont révolutionné le rôle de la famille dans la société ont participé à l'émergence de nouvelles modalités éducatives. L'auteure rappelle que les familles rurales étaient mues par la reproduction sociale et par une économie organisée autour de la famille. La société industrielle a impliqué la singularisation des trajectoires existentielles pour s'émanciper économiquement. Dans ce contexte, il est attendu socialement que les gens réalisent leurs aspirations et développent leurs capacités. Biscaldi soutient que les familles aujourd'hui considèrent l'enfant comme un bien économique à investir et différents acteurs extérieurs interviennent dans son éducation. Ces changements culturels et sociaux reflètent des transformations plus amples marquées par le passage d'une société agricole, caractérisée par l'autorité vers une société industrielle et postindustrielle caractérisée par le modèle démocratique.

D'autres causes interviennent dans le changement des rapports parents-enfants. Dans la société d'information les enfants et les jeunes ont accès à l'information, ce qui rend difficile l'exercice de l'autorité par les parents. La conception de l'enfant change également. Ce dernier est valorisé, encouragé dans l'expression de sa singularité, protégé des échecs et des frustrations. De plus, dans un contexte de discours sur les droits de l'enfant, l'autorité des adultes envers les enfants est dévalorisée. Ce dernier occupe une position centrale dans la famille et les différences intergénérationnelles tendent à s'atténuer. La dissolution de l'autorité fait émerger des relations démocratiques, où chacun des membres de la famille a des droits d'expressions. Les échanges impliquent des négociations permanentes.

L'auteure montre que les pratiques éducatives parentales ne participent pas à développer le sens de responsabilité, entendue comme capacité à “*prendre soin, à savoir choisir, à s’engager en vue d’un projet, à avoir une idée du futur, comprendre les raisons d’une collectivité et s’y rapporter*” (Biscaldi 2013:32, ma traduction). Cela participe à créer des difficultés relationnelles et à affaiblir le sentiment d’appartenance collective. Selon Biscaldi, les pratiques éducatives parentales contemporaines consistent à ne pas imposer des normes aux enfants, mais de les guider vers leurs préférences, vers l’expression de soi. Les parents mettent l’accent sur l’idée de ne pas brimer la singularité de l’enfant et donc de ne pas poser des limites, ni d’objectifs. Ce qui est encouragé, ce n’est pas la connaissance de soi et des règles de la vie commune, mais le bien-être, la nouveauté, une aspiration au bonheur qui est restreint au cercle familial et amical. Selon Biscaldi, cette concentration sur les besoins de sa propre famille participe à générer un individualisme qui ne se soucie pas de la vie collective, ce qui a des conséquences néfastes pour le lien social. Dans ce contexte, les adultes ont des difficultés à transmettre des normes, des valeurs, des attitudes qui permettent la construction d’une responsabilité civique.

La recherche de Biscaldi sur les pratiques éducatives contemporaines montre qu’il s’agit d’un changement dans la culture émotionnelle et relationnelle. Les relations ne sont pas régies par une autorité extérieure qui impose une hiérarchie dans les relations, mais celles-ci sont régies par l’idéal d’égalité qui prend en compte les émotions des uns et des autres. Cette valorisation des émotions passe par la négociation afin de composer avec les sensibilités des uns et des autres, où le vécu de chacun, indépendamment de l’âge, est pris au sérieux. La personne et les relations sont considérées à partir des émotions et des besoins.

Changement dans les modalités de régulation des émotions et des relations

Cette rupture dans les modalités relationnelles et émotionnelles a été décrite par d’autres auteurs. Le sociologue et essayiste néerlandais Abram de Swaan dans son article *The politics of agoraphobia: on changes in emotional and relational management* publié en 1981, montre qu’il y a eu une transition des modes de gestion des émotions et des relations basées sur l’autorité vers des modalités impliquant la négociation. Ce type de relation concernerait les relations parents-enfants, mais aussi des personnes étant placées en haut de la hiérarchie dans de grandes organisations dans leur relation avec leur subordonnés, et parfois des relations impliquant des autorités locales et des groupes de citoyens. Les personnes âgées auraient perdu leur pouvoir de réprimer les jeunes, les jeunes au contraire auraient trouvé

plus de liberté d'expression et de mouvement, les hommes auraient moins de liberté vis-à-vis des femmes. De nouvelles valeurs et attitudes consistant à réprimer les impulsions violentes, à désapprouver la violence, le mépris envers les autres et la vantardise seraient apparues. Selon l'auteur, depuis le moyen-âge, il y a eu une injonction à contrôler les impulsions et les modèles d'interactions étaient très stricts. Cependant au cours du XXème, les changements sociétaux auraient participé à redéfinir les valeurs, les relations sociales, le rapport aux émotions. Au cours du XXème siècle, déjà à partir de la première guerre mondiale, mais de manière plus rapide à partir de la seconde guerre mondiale, il y aurait eu un processus de relâchement des normes sociales en termes de relations sociales comme par exemple de nouvelles formes de relations intimes seraient devenues acceptables, pensables dans plusieurs cercles comme par exemple la contraception, l'avortement, l'homosexualité, la promiscuité, le divorce, la pornographie, la masturbation. Si d'un côté il y aurait eu une libération à l'égard de certaines normes, de l'autre côté de nouvelles restrictions auraient fait l'apparition. L'égalité dans les relations aurait impliqué une plus importante responsabilité personnelle par rapport à ses actes. L'auteur soutient que la gestion des émotions et des relations est passée de l'autorité à la négociation. Dans ce cas les relations seraient marquées par la recherche du consentement mutuel et par l'importance de tenir compte des désirs de l'autre. Etant donné que les règles qui régissent les relations sociales seraient moins strictes, elles seraient moins prévisibles, ce qui induirait la nécessité de les réguler de manière créative. Ce type de gestion des relations et des émotions impliquerait pour la personne de s'interroger sur ses propres émotions et savoir s'affirmer, mais aussi s'identifier aux autres dans leur dimension subjective. Selon de Swaan ces changements sont dus notamment à l'accroissement de la dépendance des uns vis-à-vis des autres, mais aussi au développement du principe de l'égalité à travers des mouvements d'émancipation (comme le mouvement de libération des femmes, mais aussi des mouvements d'émancipation des groupes ethniques, raciales et régional) qui ont montré la possibilité de se libérer des discriminations.

Les explications de de Swaan font écho aux interprétations des changements sociaux par les enseignants qui justifient la nécessité d'un apprentissage explicite des émotions et des relations pour faire face aux transformations sociales plus larges. Si de Swaan met l'accent sur le déclin de l'autorité et de la valorisation de l'émancipation comme causes principales de ces nouvelles manières d'être au monde, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi mettent en avant non seulement ces dimensions, mais aussi une pluralité de facteurs qui ont participé à ces changements et ont fait émerger de nouvelles modalités de gestion des émotions et des relations. Mais de Swaan montre que le développement de la discipline de la psychologie a

participé fortement dans la définition de ces manières de gérer les émotions et les relations. Dans le chapitre suivant, nous allons voir comment les savoirs de psychologie contemporaine qui circulent à l'échelle globale, servent de référence aux enseignants et participent ainsi à définir le rapport aux émotions et aux relations.

Conclusion

Une pluralité de causes se reflète dans les logiques d'action des enseignants qui les ont poussé à construire ces pratiques éducatives. Ce chapitre a montré comment les changements sociaux et culturels affectent les enseignants et comment ils se situent face à ces changements pour repenser la culture et produire de nouvelles modalités d'être ensemble et de former la personne en accord avec les idéaux de la communauté éducative.

La construction de ces pratiques éducatives se situe à la croisée des tendances contemporaines à l'échelle nationale et globale qui promeuvent l'éducation aux émotions ; des biographies des enseignants ; de l'histoire et des idéaux de la communauté éducative ; des contraintes de l'époque et les craintes et les aspirations qu'elle suscite chez les enseignants.

Ces pratiques éducatives émergent, en partie, en réponse à l'évolution des droits de la personne (comme les droits des femmes par exemple) qui nécessitent la construction d'un rapport à soi, où l'expérience vécue, la souffrance est reconnue comme légitime. Il s'agit donc d'encourager la personne à s'affirmer dans ce qu'elle éprouve face à des comportements de domination arbitraire ou de violence.

L'expérience de vie de Cristina ainsi que ses inclinations, sa manière de correspondre avec le monde semblent se refléter dans la construction des pratiques éducatives qui visent à tisser le lien social. Un élément marquant de son enfance, vécu comme une rupture d'équilibre dans sa vie familiale, semble s'être reproduit à travers son aspiration à créer une harmonie collective et à *bien vivre ensemble*. De même, sa crainte du conflit semble l'avoir amenée à mettre au centre de ces pratiques éducatives, l'acquisition de la capacité à résoudre les conflits.

En construisant des pratiques d'«éducation affective et relationnelle», les enseignants ont réagi par rapport à la perception d'un déclin des anciennes formes de sociabilité, où la désinstitutionnalisation aurait laissé un vide éthique. En réponse à ces changements, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi mettent l'accent sur l'acquisition de certaines

capacités, attitudes et manières d'être ensemble pour s'ajuster aux changements. Dans ce cas, c'est comme si l'école jouait un rôle dans le changement culturel dans un contexte où ni la famille, ni l'Eglise, ni les partis politiques ne jouent un rôle dans la détermination des comportements. Mais le fait de repenser la vie collective et la place du sujet découle de la finalité de cette école qui est un laboratoire de démocratie.

Dans les logiques sous-jacentes à la construction des pratiques d'«éducation affective et relationnelle» les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi semblent accorder une importance particulière à la dimension sociale et politique de la vie sociale et faire abstraction de la dimension économique. Les enseignants expriment des craintes face à un affaiblissement de la démocratie, mais aussi face à la globalisation, qui met en contact la diversité culturelle et par conséquent requiert de nouvelles capacités relationnelles, notamment la capacité à réguler les conflits et les différences.

Chapitre 4

La construction d'une nouvelle culture de régulation des émotions et des relations : le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle »

Introduction

Nous avons vu au chapitre précédent que les enseignants s'interrogent sur l'époque contemporaine et justifient la nécessité de construire de nouvelles capacités pour s'ajuster aux changements sociaux et culturels. Ce chapitre cherche à rendre compte de l'articulation entre le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » de la Scuola Città et la circulation globale des discours et des savoirs sur la nécessité d'enseigner la *gestion des émotions*. Pour répondre aux problèmes sociaux et psychologiques de l'époque contemporaine, les enseignants de cette école se sont basés sur des discours et savoirs afin de construire des significations et des pratiques culturelles pour répondre aux tendances de notre temps. Ce chapitre cherchera à répondre à la question : comment les émotions sont-elles parvenues à être constituées dans leur forme actuelle, comme une matière enseignable ? Comment l'enseignement de la *gestion des émotions* et des relations sociales sont-elles justifiées par les discours des acteurs à l'échelle globale en tant que ressources nécessaires pour vivre dans le contexte d'époque ? Comment les enseignants s'approprient-ils ces discours pour construire de nouvelles pratiques culturelles qui s'inscrivent dans le contexte local ? Je m'intéresserai à deux références qui ont été décisives dans la construction du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » et la manière dont celles-ci ont été appropriées. Il s'agit d'un côté du programme de *Life skills*, de l'Organisation Mondiale de la Santé, élaboré en 1993 et qui promeut l'éducation de *compétences pour la vie*, notamment de l'empathie, de la capacité à

gérer le stress et les relations sociales. De l'autre côté, il s'agit d'interroger le concept d'*intelligence émotionnelle* développé par le psychologue américain Daniel Goleman qui promeut l'éducation des *compétences émotionnelles et relationnelles* à l'école. Je décrirai ensuite la manière dont les enseignants se sont appropriés de ces discours et savoirs en les transformant pour servir les finalités de l'idéal éducatif de la Scuola-Città Pestalozzi.

Le modèle explicatif sur les “pédagogies des émotions”, élaboré par Wilce et Fenigsen, met en avant l'idée que ce phénomène émergent s'inscrit dans un contexte globalisé, étant donné la diffusion de ces pratiques inédites dans différents endroits du monde, comme nous avons vu au chapitre précédent. De l'autre côté, les auteurs soulignent le rôle d'une institution internationale comme l'UNESCO qui promeut ces pratiques dans 140 pays..

Les auteurs qui ont étudié le phénomène des “pédagogie des émotions” (Wilce et Fenigsen 2016, Brison 2016, Pritzker 2016, Sa'ar 2016, Matza 2012) ne font qu'effleurer la dimension globale de ces pratiques inédites. Ceux-ci n'expliquent pas comment les émotions sont parvenues à être constituées en matière enseignable et en quoi celles-ci sont considérées importantes pour notre époque.

Méthodologie

Pour comprendre l'émergence du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » je me suis intéressée à comprendre comment celui-ci a émergé en tant que pratique éducative inédite, comment il est venu à être organisé de telle manière, par quels discours est-il soutenu, quels liens avec d'autres réalités sociales le constituent, dans quels débats ces pratiques inédites s'inscrivent. Je me suis intéressée aux discours des enseignants sur le curriculum, aux références mobilisées par ces derniers, aux contenus de ces discours sur les capacités et attitudes à cultiver par rapport à leur articulation avec l'époque contemporaine. J'ai interrogé à la fois le contenu des ressources nationales et internationales mobilisés dans la construction de ces pratiques éducatives par les enseignants. Etant donné que ces derniers se sont appuyés sur le programme appelé « *Life skills education for children and adolescents in schools : introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* », de l'Organisation Mondiale de la Santé, de 1993, j'ai prêté attention aux raisonnements qui transparaissent dans ce document sur l'époque contemporaine, raisonnements qui ont participé à constituer l'enseignement des émotions et des relations en pratiques éducatives. De plus, je me suis penchée sur le parcours biographique de Daniel

Goleman pour comprendre la formation de ses idées, ses engagements, l'impact de ses théories. J'ai analysé le contenu du livre de son livre « *Emotional Intelligence, why it can matter more than IQ* » (2009) la deuxième source fondamentale dans la construction de ce curriculum. Je me suis intéressée à sa définition du concept de *l'intelligence émotionnelle* et à la manière dont il justifie des pratiques éducatives de gestion des émotions par rapport aux problèmes sociaux et psychologiques de l'époque contemporaine.

J'ai consulté des documents – le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » et un article sur celui-ci- produits par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi autour de ces pratiques éducatives. J'ai réalisé des entretiens avec Cristina et Gino pour comprendre la logique derrière la constitution des catégories du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle et comprendre » son imbrication implicite avec les savoirs et discours mobilisés. J'ai cherché à situer ces pratiques dans un contexte global, en comparant le cas de la Scuola-Città Pestalozzi avec les pratiques éducatives similaires, appelées Social and Emotional Learning (SEL) pour comprendre les spécificités du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ».

1. Le contexte autour du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle »

Un curriculum qui s'inscrit dans le contexte social et culturel

Philippe Jonnaert (2011), chercheur en sciences de l'éducation, distingue deux types de curriculum : le modèle anglo-saxon et nord-américain et le modèle franco-européen. Le premier met l'accent sur les besoins, les expériences des élèves et la fonctionnalité des apprentissages. Ce modèle qui s'inspire du pragmatisme de John Dewey, prend en considération le contexte historique, social, culturel et cherche à ajuster l'enseignement aux besoins d'une époque. Le modèle franco-européen selon l'auteur, s'intéresse aux disciplines et aux contenus des savoirs à transmettre. Il est « *construit sur des bases disciplinaires* » (Jonnaert 2011). Selon la typologie curriculaire développé par Jonnaert, le programme éducatif développé par la Scuola Città Pestalozzi s'inscrit clairement dans la logique du modèle anglo-saxon et nord-américain qui prend en considération les expériences des élèves dans une logique d'ajustement aux conditions de l'époque.

L'auteur préconise au chercheur d'aborder le curriculum à partir de circonstances qui

l'accompagnent : « *Pour comprendre le curriculum, le chercheur le positionne dans son environnement social et culturel avec les implications qui résultent de cette inscription dans une société donnée.* » (Jonnaert 2011). C'est de cette manière que j'ai procédé pour l'examiner.

Le curriculum : s'inscrire dans des débats actuels à l'école sur *la cura*²⁰ et les émotions

Un article - publié dans une revue d'éducation, écrit par deux enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi - sur le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » cristallise l'imbrication des logiques autour de celui-ci. Il permet de saisir à la fois les discours issus des références internationales, l'émergence de nouvelles valeurs, représentations, normes sur les émotions, les manières de les enseigner, la revendication de l'enseignement des émotions à l'école. Ce curriculum montre ainsi qu'il est construit par des questions qui traversent le contexte d'époque.

Cet article est paru dans la revue d'éducation primaire « *La vita scolastica* » avec un numéro spécial consacré au thème de la construction de bonnes relations, intitulé : « *Star bene a scuola, costruire buoni relazioni* » (ma traduction : « Être bien à l'école, construire de bonnes relations ») (voir en annexe l'article "*A scuola sto bene perché...*" p 421). Cet article est sorti en juin 2016 et vise à sensibiliser les lecteurs (personnel de l'éducation et public intéressé par les questions de l'éducation) sur l'importance de l'*éducation du cœur*. Ce numéro spécial consacré à la *cura* des relations sociales, défend l'idée que l'éducation ne doit pas se limiter aux disciplines scolaires, attirant l'attention sur l'importance d'introduire dans les programmes scolaires l'enseignement des émotions et des relations sociales. Dans cette revue différents articles écrits par des psychologues et des enseignants de l'enseignement primaire, secondaire, mais aussi une universitaire, renvoient à des problématiques liées à la réflexivité de l'enseignant, à la gestion de la classe, aux rapports problématiques entre la famille et l'école, à la diversité culturelle, au mal-être à l'école et à la nécessité d'une prise en considération du bien-être *socio-émotif et relationnel*, ainsi qu'à l'organisation de l'espace à l'école pour favoriser le bien-être. Un autre article présente des projets innovants sur les *compétences sociales*, un autre encore est consacré à un projet de la gestion de conflit et la

²⁰ Qui signifie « soin » et s'approche du concept de *care* en anglais.

promotion de la paix.

Dans cette revue deux enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, Cristina et Marcello, dans un article intitulé « *A scuola sto bene perché...* » (ma traduction : « Je me sens bien à l'école parce que... ») présentent le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle ». Ces enseignants défendaient l'idée de combler un manque dans le système éducatif en introduisant l'*alphabétisation émotionnelle*, qui selon eux, est un enseignement aussi important que celui du calcul, de la lecture et de l'écriture. Bien que cette notion d'alphabétisation émotionnelle soit empruntée à Daniel Goleman, la source n'est pas mentionnée dans cet article. Pourtant, comme nous allons le voir plus tard, cette référence à Goleman est sous-jacente à ce curriculum et elle lui a donné son impulsion. L'idée de *l'alphabétisation émotionnelle* a été appropriée par les enseignants pour signifier que son contraire, l'analphabétisme, en tant que absence de savoir, ne peut s'appliquer qu'à la lecture et à l'écriture ou au manque de connaissances musicales par exemple, mais aussi aux émotions.

Dans cet article, les enseignants soutiennent que ce curriculum a émergé en réponse à l'augmentation des difficultés des élèves à gérer les émotions et les différences. C'est autour des catégories comme la construction du groupe, la reconnaissance des émotions, la médiation des conflits, le sens des règles dans la vie commune que le curriculum a été construit pour répondre à ces problèmes. À la fin de l'article - comme pour rendre légitime ces pratiques par la référence à une organisation internationale - dans un encadré, les enseignants apportent des informations supplémentaires sur le curriculum, indiquant qu'ils s'appuient sur le programme de *life skills* de l'Organisation Mondiale de la Santé.

Une valorisation des émotions comme tendance contemporaine

La référence à une institution internationale comme l'OMS - qui recommande de telles pratiques éducatives par rapport aux changements culturels et sociaux - dans la construction du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle », montre qu'il ne s'agit pas de pratiques isolées propres à cette communauté éducative, mais elles dépassent le contexte local.

Ainsi cet article qui présente le curriculum, donne à voir l'imbrication entre la perception des problèmes sociaux et psychologiques de l'époque contemporaine par les enseignants et les

idées qui circulent à l'échelle globale qui promeuvent l'éducation de capacités pour vivre dans notre époque. La circulation de ces idées participe à la construction d'une nouvelle culture des émotions et des relations, comme l'émergence du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » en tant que pratique inédite, le suggère. Là où les logiques des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi et leurs actions se rejoignent avec celles des savoirs et discours circulant à l'échelle globale, c'est dans une valorisation des émotions et la nécessité de l'apprentissage de la gestion de celles-ci par rapport aux conditions de la vie contemporaine.

Le curriculum face à de nouvelles valeurs : de l'égalité à la diversité

Une accentuation de nouvelles valeurs se révèle à travers le curriculum. Si l'idéal d'égalité structurait l'éducation des enfants dans cette communauté éducative, aujourd'hui c'est une valorisation de la diversité qui s'impose comme une nouvelle norme. Cela se manifeste à travers un autre projet éducatif expérimental, appelé *Piazza*, qui consiste en l'organisation des activités pédagogiques qui cherchent à favoriser ce que les enseignants appellent les *soft skills*, ou les *compétences transversales*. Celles-ci se réfèrent à la réflexivité, la capacité à choisir et à prendre en considération les conséquences de ses actions, la capacité à créer du lien avec des enfants d'âge différents, au développement de l'empathie et de la créativité ainsi qu'au développement de la capacité à résoudre de problèmes et à s'ajuster à de situations nouvelles. L'intérêt pour ces compétences n'est pas nouveau dans cette école. Ce qui est nouveau cependant, c'est le fait de proposer des activités pédagogiques nombreuses et variées pour créer les conditions du développement de la diversité chez les élèves. A travers la proposition de différentes activités pédagogiques depuis 2015, l'école cherche à proposer aux enfants de nombreux choix d'ateliers (huit ateliers par année scolaire et chacun élève doit en choisir trois par an) en dehors des matières traditionnelles, pour que ceux-ci découvrent leurs talents, leurs intérêts en apprenant à réfléchir sur leurs choix et en faisant différentes expériences d'apprentissage. Avant 2015, l'école proposait à tous les élèves trois ateliers (par exemple musique, philosophie, théâtre) que chacun devait suivre. Ces dernières années, l'école accorde une importance aux développement des singularités, aux relations et à la capacité à choisir et à réfléchir aux conséquences de ses choix.

« Il y a l'idée que tout le monde ne doit pas faire la même chose. Il faut dans une certaine manière suivre ce qui fait partie de nos intérêts, renforcer nos capacités, développer nos compétences, avec l'idée qu'on ne doit pas être tous égaux mais on doit être contents de ce

que l'on fait et que ce que l'on fait soit adapté à nous (à notre personnalité). On pense que c'est utile de développer ses propres talents, selon ses propres exigences. Comme tu vois, l'équité, c'est-à-dire le fait de donner à tous la même chose, ça n'a pas de raison d'être ».
(Cristina 2019)

Par équité Cristina entend une certaine uniformité à laquelle tous les élèves étaient soumis à travers la proposition de mêmes activités pour tous. Cependant l'activité *Piazza*, qui consiste en l'organisation de nombreux ateliers rendus attractifs aux yeux des enfants par les enseignants, met les élèves face à la nécessité de choisir en fonction de leurs intérêts, préférences, exigences. Dans ce contexte précis, l'équité qu'évoque Cristina renvoie au fait de proposer à tous les élèves la même activité, sans tenir compte des intérêts et préférences des uns et des autres et de la capacité de choisir. Toutefois l'équité est toujours présente dans cette nouvelle organisation des ateliers puisque tous les élèves ont accès à la même palette d'activités. Ce qui change cependant c'est le fait non pas de chercher l'aplanissement des différences au nom de l'égalité, mais de maintenir l'idéal d'égalité tout en mettant l'accent sur la diversité, c'est-à-dire prendre en considération les besoins du sujet, son expérience subjective, cultiver ses capacités à choisir, l'amener à s'interroger sur ses désirs, ses limites, ses talents, savoir se relier aux autres et s'ajuster au monde en fonction de ses valeurs et aspirations.

Le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle », s'inscrit dans ces logiques et reflète cette tension, qui cherche à repenser les subjectivités et les relations sociales, à la fois en faisant émerger la spécificité de chacun des élèves, tout en promouvant un sentiment d'appartenance.

L'inscription du curriculum dans un contexte politique

Nous avons vu dans le chapitre 3 que les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » ont émergé suite à l'interrogation des enseignants sur les conditions contemporaines d'existence, où de nouvelles formes de sociabilités sont considérées comme nécessaires pour contrer l'individualisme mais aussi suite à un besoin de repenser l'émancipation du sujet.

En plus de ces facteurs, un élément qui a joué un rôle important dans l'émergence de ce curriculum, c'est l'injonction de l'État de prendre en considération les différentes situations des élèves, sans que celui-ci donne des indications nécessaires pour cette prise en

considération des élèves dans leur spécificité (de nature cognitive ou culturelle par exemple).

« *Les nouveaux programmes ministériels de ces dernières années attirent l'attention des enseignants sur les besoins particuliers. Il y a eu beaucoup d'innovations : les BES (les besoins éducatifs spéciaux), l'élève dyslexique, l'élève migrant. Dans les années 1990 ce qui comptait c'étaient les matières scolaires. Aujourd'hui on nous demande de prendre en considération des choses qui n'étaient pas prises en considération avant. On nous demande d'avoir plus d'attention envers les besoins des enfants. L'État nous demande d'être en mesure d'affronter ces nouvelles problématiques, sans nous donner les instruments pour les affronter* ». (Cristina 2019)

Cristina met en avant cette réforme du Ministère de l'Éducation qui marque un tournant où l'intérêt pour les disciplines scolaires est moins mis en avant que les besoins spécifiques des élèves. Ainsi, les réformes de l'État que Cristina mentionne, vont dans le sens de la logique éducative de la Scuola-Città qui n'accorde pas seulement une attention aux disciplines scolaires mais aux relations sociales et à la formation de la personne dans sa singularité. Puisque l'État met l'accent sur la nécessité de prendre en charge les particularités des élèves, sans donner des indications précises sur les manières de répondre à ces nouveaux problèmes, les enseignants ont puisé dans le programme des *life skills* de l'OMS pour faire face à ces nouvelles injonctions.

Ce qui explique l'émergence des pratiques éducatives sous la forme du curriculum c'est la concomitance d'idées inédites à propos de l'intelligence, de l'interrogation des enseignants sur les tendances de l'époque contemporaine, de l'interprétation des changements sociaux et culturels et de la nécessité de s'ajuster à ceux-ci par le développement de nouvelles capacités et attitudes. Ces idées, discours et aspirations circulent à la fois au niveau global et local, participant à créer des nouvelles significations et pratiques culturelles.

La construction du curriculum s'est basé sur de nombreux facteurs: de nouvelles théories autour des émotions, de l'intelligence, telle que les intelligences multiples (Gardner 1983), de nouveaux savoirs scientifiques sur le cerveau et les émotions ainsi que des expérimentations de programmes d'enseignement des émotions (Goleman 2009), des discours autour de nouvelles formes de souffrances et pressions exercées par les contraintes de l'époque (Birrell Weisen & al. 1997 [1993]), Goleman 1995) ainsi que des discours sur les transformations sociales (Francescato, Putton, Cudini 2020 [1986]). Étant donné que ce

curriculum inclut à la fois les préoccupations des enseignants sur les transformations du monde contemporain, mais aussi la circulation globale des savoirs et interprétations qui promeuvent l'enseignement de nouvelles compétences pour s'adapter aux changements contemporains, amène à se poser ces questions : sous l'impulsion de qui adviennent ces interprétations de l'époque ? Quels en sont les contenus ? Quelles compétences sont promues et comment les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi s'emparent de la circulation des discours et savoirs contemporains pour répondre à leurs préoccupations face aux changements sociaux et culturels de notre temps ?

2. La circulation des savoirs et des discours sur l'éducation de la gestion des émotions et des relations

Un nouveau cadre de référence

Parallèlement à la perception des enseignants des conditions de l'époque contemporaine et des injonctions des programmes ministériels, de nouveaux savoirs qui circulent à partir du milieu des années 1980 et début des années 1990, attirent l'attention sur la prise en considération de la souffrance psychologique et des manières de la prévenir et de la maîtriser. Un des ouvrages principaux qui a déclenché l'intérêt pour une « éducation affective et relationnelle » par les enseignants de la Scuola Città Pestalozzi est l'ouvrage co-écrit par une chercheuse en psychologie de la communauté, une psychopédagogue et une psychologue. Ce livre s'intitule *Stare bene insieme a scuola* (ma traduction *Être bien ensemble à l'école*) (Francescato, Putton, Cudini 2020 [1986]) et reflète une préoccupation pour la protection de la santé mentale et pour la prévention de l'émergence des troubles mentaux dans le domaine de l'éducation. Il s'inspire de la psychologie communautaire qui s'intéresse au bien-être collectif et à l'amélioration de la qualité de vie du groupe et des individus qui y font partie. Voici comment les auteures justifient l'intérêt de telles questions dans le cadre de l'école :

« Les transformations produites dans notre société ces dernières années, dues à la mobilité sociale, à l'urbanisation, au travail de la femme, à l'importante évolution dans tous les champs du savoir, la diffusion des médias de masse ont exigé un engagement majeur de l'école et ils ont rendu plus complexe le devoir des enseignants » (ma traduction, ibid. :141)

Le discours de ces auteures a retenu l'attention des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi dans la mesure où il a résonné avec leurs perceptions des conditions de la vie contemporaine.

Ces derniers ont puisé de cet ouvrage les méthodes éducatives suggérées pour consolider le groupe et développer la capacité d'agir des sujets. Cette référence nationale a été fondamentale et initiatrice dans la construction du curriculum au même titre que les deux autres références internationales qui ont suivis : le programme des *life skills* et le concept d'*intelligence émotionnelle* dans l'éducation, qui ont promu l'idée que les émotions et les relations ne sont pas des données qui vont de soi, mais ce sont des capacités qui s'apprennent.

Une conception de l'intelligence comme multiple et malléable

Ce qui, au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, a participé à légitimer l'idée que la gestion des émotions et de relations est une compétence enseignable, c'est la théorie du psychologue américain Howard Gardner - en rupture avec une conception de l'intelligence qui la réduirait à un potentiel intellectuel - il conçoit celle-ci comme multiple et malléable. C'est dans son livre *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*, publié pour la première fois en 1983 qu'il propose une telle conception de l'intelligence (Britt-Mari 1998). Gardner conçoit celle-ci comme la capacité à résoudre des problèmes dans un contexte culturel particulier. Selon lui, il existe huit types d'intelligences : l'intelligence langagière, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale et naturelle. La conception de l'intelligence de Gardner est proche de la philosophie éducative de la Scuola Città, qui conçoit le but de l'éducation comme un processus de préparation de la personne à s'adapter et à vivre dans son contexte. La théorie de Gardner a retenu l'attention des enseignants de la Scuola Città et a eu une influence sur la conception du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » en particulier. En ce qui concerne ce dernier, c'est le type de *l'intelligence intra-personnelle* et *interpersonnelle* qui a retenu l'attention des enseignants. Cette théorie a participé à façonner la représentation des relations sociales et des émotions non pas comme aptitudes innées, ou allant de soi, mais comme des capacités enseignables. *L'intelligence intra-personnelle* de Gardner consiste en la capacité à comprendre et à identifier ses propres émotions, ses propres désirs et besoins. Ce type d'intelligence est considéré comme nécessaire pour la vie, selon les enseignants, parce qu'elle permet à la personne de s'orienter et de choisir son existence en fonction de ses aspirations personnelles. Quant à notion d'*intelligence interpersonnelle* qui imprègne le curriculum, elle consiste en la capacité à comprendre les autres, à déceler leurs tempéraments, leurs motivations et intentions et savoir donc interagir avec l'autre et résoudre des problèmes de type relationnels. Nous allons voir dans le chapitre 5 comment ces conceptions de l'intelligence façonnent les pratiques éducatives et les relations interpersonnelles. Mais

maintenant nous allons nous concentrer sur le programme des *life skills* de l'OMS pour comprendre en quoi ces compétences consistent-elles et comment s'articulent-elles avec le contexte d'époque.

L'OMS et les *life skills* : la production du sens à l'échelle globale

La structure sous-jacente du curriculum de l'éducation affective et relationnelle, a été construite sur le modèle des compétences psychosociales (*life skills*) de l'OMS qui justifie ces compétences par rapport à une rupture avec les modèles culturels et sociaux. Ce programme révèle la manière dont les organisations internationales produisent de nouvelles interprétations et proposent des manières d'être et d'agir qui seraient en accord avec l'époque contemporaine. Il montre également comment celles-ci servent de références dans des contextes locaux, comme celui de la Scuola Città Pestalozzi, qui s'en est saisie pour repenser l'éducation et répondre à la perception des problèmes sociaux propre à l'époque contemporaine.

Ce programme, intitulé : « *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools : introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programs* » a été élaboré en 1993, puis réédité en 1997 après avoir suscité un grand intérêt, comme on peut lire sur l'édition du 1997. Il est dédié, non pas à des activités en classe ou à des enseignants, mais à des agences d'éducation qui mettent en place le programme des compétences psychosociales à l'échelle nationale et régionale. Ce programme a été élaboré dans le cadre d'un projet de santé mentale, par des experts en santé mentale, éducation, culture et communication. Il se base principalement sur des études scientifiques sur la prévention du harcèlement ainsi que la prévention de comportements à risque (l'usage des drogues, l'alcool).

Quel est le raisonnement de l'OMS à propos de ces compétences ? Comment ces dernières sont-elles définies ? Par rapport à quelle finalité ? Les compétences psychosociales se réfèrent à des capacités à développer dans le cadre de l'éducation primaire et secondaire, mais aussi dans l'éducation tout au long de la vie. « *La compétence psychosociale est l'aptitude de la personne à répondre efficacement aux exigences et défis de la vie quotidienne. C'est la capacité de la personne à maintenir un état de bien-être mental et de démontrer cela par des capacités d'adaptation et des comportements positifs à travers les interactions avec les autres, sa culture et son environnement* » (ma traduction, Birrell Weisen et al. 1997 :1). Plus

tard nous verrons à quel contexte cette définition se réfère. Les compétences psychosociales s'inscrivent dans un idéal de la promotion de la santé. La définition de la santé pour l'OMS ne se limite pas à l'absence de maladie, mais le corps - entendu dans une dimension à la fois physique et mentale - est conçu comme une continuité avec le social et en relation avec l'environnement. Le corps, les relations sociales et l'environnement sont considérés comme interdépendants. L'absence de santé est comprise comme une incapacité à faire face, de manière appropriée, aux stress et pressions de la vie quotidienne. (Birrell Weisen & al. 1997 :1) Selon l'OMS, les compétences psychosociales viennent répondre à ces inaptitudes. Les dix compétences psychosociales définies par ce programme sont : la prise de décision, la résolution de problèmes, la pensée créative, l'esprit critique, la communication efficace, les compétences en relations interpersonnelles, la conscience de soi, l'empathie, la gestion des émotions, la gestion du stress. Ce programme éducatif de l'OMS met l'accent sur l'importance de construire des ressources qui permettent aux individus d'affronter les exigences de la vie contemporaine, qui serait caractérisées par une augmentation du stress. La santé - qui englobe le bien-être physique, mental et social - est maintenue de manière active par l'appropriation d'attitudes et de comportements qui favorisent celle-ci. Ainsi, pour l'OMS «*les compétences pour la vie sont des aptitudes qui permettent aux individus de se comporter de manière saine* ».

Je résume ici, le sens que l'OMS accorde à ces compétences psychosociales pour la santé et le bien-être car cela permettra de comprendre par la suite comment les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi s'approprient ces références. *La prise de décision* se réfère à la capacité de prendre des décisions existentielles qui tiennent compte de la santé. Lorsque les jeunes évaluent les différentes options dans la vie, ils doivent prendre en considération les conséquences que ces décisions peuvent avoir sur leurs vies. Quant à la capacité à *résoudre les problèmes*, celle-ci renvoie à la capacité à maîtriser des problèmes de la vie de manière constructive. Lorsque les problèmes ne sont pas résolus de manière constructive, au moment où ceux-ci apparaissent, à long terme cela peut affecter la santé mentale et causer des tensions physiques. Dans cet ordre d'idée, *la pensée créative* permet d'explorer les possibilités d'action, les conséquences de l'action et de l'inaction. Cette capacité participe à renforcer la prise de décision. La pensée créative permet de s'ajuster aux circonstances de la vie quotidienne. *L'esprit critique* renvoie à la capacité à examiner les situations, les informations de manière détachée. Cette capacité permet de comprendre les influences extérieures (les pressions des pairs, les médias) et s'en détacher. *La communication efficace* se réfère à la capacité à s'exprimer selon les situations et conventions culturelles. Communiquer de manière

efficace signifie pour les spécialistes de l'OMS, être en mesure d'exprimer ses opinions, ses désirs, ses besoins et ses craintes, mais aussi de demander de l'aide si nécessaire. Par la catégorie, *compétences relationnelles interpersonnelles* l'OMS entend la capacité à entrer en contact avec les autres de manière positive et de maintenir des relations constructives. Selon les experts, celles-ci peuvent contribuer fortement au bien-être mental et social. Cette compétence attire l'attention sur l'importance de maintenir de bonnes relations familiales, lesquelles peuvent être une source de soutien. *La conscience de soi* se réfère à la reconnaissance de soi, de son tempérament, de ses forces et de ses faiblesses, de ses désirs et de ses aversions. Cette capacité bénéficie au bien-être psychique car elle permet d'identifier les sources de stress et de pression pour les réguler ensuite. Elle est également considérée comme une condition qui permet d'avoir une meilleure communication avec les autres et de développer l'empathie. *L'empathie* est une autre compétence du programme de l'OMS. Elle consiste en la capacité à s'imaginer ce que peut être la vie d'un autre, même dans des situations non familières. Elle consiste en la capacité à comprendre et à accepter les autres dans leurs différences et permet d'avoir de bonnes relations sociales. L'empathie favorise les attitudes d'attention et de soin envers les autres, notamment envers ceux qui sont stigmatisés ou en situation de vulnérabilité. *La gestion des émotions* consiste en la capacité à reconnaître ses propres émotions et celles des autres et à comprendre comment celles-ci affectent les comportements. Cette compétence implique de répondre aux émotions de manière appropriée. La colère ou le chagrin sont considérés par l'OMS comme des états émotionnels, qui peuvent affecter négativement la santé. *La gestion du stress* quant à elle implique de reconnaître les facteurs qui génèrent le stress et de se rendre compte de la manière dont cela affecte l'existence. La capacité à gérer le stress implique de trouver des moyens pour le gérer. Selon l'OMS, pour réduire le niveau de stress, il pourrait s'agir de faire des changements dans son environnement ou dans ses manières de vivre, ou apprendre à se détendre afin d'éviter que le stress ait des conséquences négatives sur la santé (Birrell Weisen & al. 1997 : 2-3).

Ce programme de l'OMS présente des conseils de sa mise en application. Les compétences peuvent à la fois être apprises théoriquement et mises en pratique, de manière dynamique, où les élèves ne sont pas des apprenants passifs, mais participent dans l'apprentissage. Les apprentissages autour de ces compétences devraient avoir lieu selon l'OMS non seulement dans le cadre de l'école, mais l'élève peut être encouragé à mettre en pratique ses connaissances dans son cercle familial et amical. Le document précise que le contexte culturel et social sera pris en considération dans la mise en application du programme. Le

document de 1997, qui est une réédition, précise que ce programme est appliqué dans de nombreux pays et cela est signé - pour l'OMS - de sa pertinence à travers les différents contextes culturels.

Avec ce programme l'OMS produit de nouvelles valeurs, représentations et normes, qu'elle promeut à l'échelle globale. La santé, selon la perspective de l'OMS, se rapporte à un idéal de bien-être où la personne doit être intégrée dans un équilibre à la fois physique, mental, social et culturel. Pour promouvoir cet état de santé, le développement des ressources qui permettent de faire face aux contraintes de la vie quotidienne, contraintes qui peuvent mettre à mal cet équilibre, sont construites en réponse aux exigences de l'époque contemporaine selon l'OMS. En effet, cette organisation internationale chargée des questions de santé publique, existe depuis 1948, dépend du Conseil économique et social des Nations Unies. L'OMS inscrit la santé dans un contexte d'époque. Le programme sur les compétences psychosociales, élaboré pour la première fois en 1993, est justifié par rapport aux conditions de vie de l'époque, où les anciens modèles culturels, ne répondent plus aux nouveaux défis, propres à la société contemporaine, ce qui a pour conséquence un manque de préparation pour les jeunes d'affronter ces défis dans le futur.

« En promouvant l'enseignement des compétences pour la vie, l'OMS promeut l'enseignement des capacités qui sont souvent considérées comme allant de soi. Cependant, on reconnaît de plus en plus, qu'à cause des changements dans de nombreuses cultures et styles de vie, de nombreux jeunes ne sont pas suffisamment outillés avec des compétences pour la vie qui pourraient les aider à faire face à l'augmentation des exigences et du stress qu'ils éprouvent. Ils semblent manquer le soutien requis pour acquérir et renforcer les compétences pour la vie. Cela pourrait résulter du fait que les mécanismes traditionnels pour la transmission des compétences pour la vie (par exemple la famille et les facteurs culturels) ne sont plus appropriés si nous tenons compte des influences qui façonnent le développement des jeunes. Cela inclut les influences des médias et les effets de grandir dans des situations de diversité culturelle et ethnique. De plus, le rythme rapide du changement social, observé dans de nombreux pays, rend les vies des jeunes, leurs attentes, valeurs et opportunités très différentes de ceux de leurs parents » (Birrell Weisen & al. 1997:5).

Cet extrait révèle la manière dont l'OMS interprète les dynamiques contemporaines et justifie le besoin d'enseigner de nouvelles compétences pour affronter les exigences des conditions contemporaines d'existence. L'OMS n'explique pas en quoi ces attentes, valeurs et

opportunités, consistent et fait abstraction de la dimension économique qui pourrait être motrice de ces changements. Elle se limite à faire le constat d'une rupture intergénérationnelle et culturelle, où ni la famille, ni les autres facteurs culturels ne peuvent transmettre les compétences pour la vie aux jeunes pour s'ajuster aux changements. Ces changements sont dus selon l'OMS aux rythmes rapides de l'époque, à la présence de la diversité culturelle, à l'influence des médias dans l'éducation des jeunes. Ces changements affectent l'expérience sensible des jeunes. Les exigences de la vie quotidienne sont considérées comme des facteurs qui augmentent le stress donc affectent négativement la santé. L'OMS sous-entend que les changements qui participent à redéfinir les attentes, les valeurs, les opportunités des jeunes, impliquent d'y répondre par l'acquisition de nouvelles compétences. Si les modèles traditionnels qui ont assuré la transmission des compétences nécessaires pour la vie se confrontent à une rupture, puisqu'ils ne sont plus en phase avec les exigences de la vie contemporaine, c'est l'OMS qui s'engage à assurer cette continuité, d'autant plus que cette organisation mondiale souligne que ce changement affecte de nombreuses cultures, de nombreux pays. Dans ce sens, l'OMS en élaborant un récit qui présente un ordre du monde, en définissant les conditions d'arrière-plan qui justifient le besoin de l'acquisition de nouvelles modalités d'être, impose son interprétation du contemporain comme légitime. En tant qu'organisation mondiale, l'OMS promeut globalement, le programme des *life skills*, qui se justifie face aux conditions contemporaines d'existence où le stress et les exigences augmentent. Cependant le stress et les exigences dont ce discours fait référence, reste flou car il ne précise pas les conditions d'émergence de ces exigences. Bien que l'OMS dépende du Conseil économique et social des Nations Unies, elle ne fait aucune allusion à la dimension économique dans les changements qu'elle mentionne et la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences pour s'y ajuster. On pourrait se poser la question si l'OMS repense la préservation de la santé face aux exigences et à la pression du monde du travail, auxquelles les travailleurs contemporains doivent faire face et montrer des capacités de résistance.

Il est important de souligner la dimension mondiale de ce programme, qui promeut la diffusion de ces pratiques éducatives dans différentes parties du monde. Le programme des compétences psychosociales s'impose comme un modèle universel. On peut voir dans quelle mesure les « *institutions internationales à vocation universelle* » (Pierre 2004) produisent des interprétations de la réalité qui paraissent objectives et universelles. Ce programme révèle l'importance des organisations internationales dans la construction d'un récit qui fait autorité et participe à produire du sens. « *La « rhétorique internationale » est un outil d'auto-*

légitimation, une compétence qui autorise les locuteurs institutionnels onusiens à prendre la parole au sein de l'espace public. Skeptron symbolique, elle est aussi le signe de l'autorité et du pouvoir de ceux qui l'énoncent » (ibid). C'est en cela que le discours de l'OMS sur les *life skills* a été approprié par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi.

« Nous sommes sur le bon chemin »

Comme nous avons vu plus haut dans l'article publié par les deux enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi présentant le curriculum, ceux-ci mettent en avant la référence au programme de l'OMS.

Lorsque j'ai demandé à Cristina quelle était l'importance de ce programme dans la construction du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle », elle me répondit : « *C'était ce que nous faisons déjà. Avec ce programme de l'OMS, nous nous sommes rendus compte que nous sommes sur le bon chemin* ». Les enseignants de la Scuola Città ont trouvé une résonance dans le programme des *life skills* à la fois dans le discours sur le contexte d'époque et les compétences à enseigner. Le discours de l'OMS - sur les conditions de la vie contemporaine - faisait écho aux questionnements des enseignants de la Scuola Città sur le monde en transformation et la nécessité d'ajuster l'éducation aux circonstances de l'époque.

Par ailleurs, l'importance des relations sociales, le développement de la capacité à résoudre les problèmes, l'empathie, la créativité constituait des priorités de cette communauté éducative depuis sa fondation, bien que ces capacités n'étaient pas définies selon ces termes. Le discours de l'OMS – sur le lien entre changements de l'époque et la nécessité de cultiver de nouvelles capacités - coïncide avec le projet éducatif de la Scuola Città Pestalozzi qui consiste à ajuster les pratiques éducatives aux enjeux de l'époque. Par ailleurs, cette école met l'accent sur le fait d'apprendre à vivre, plutôt que sur l'accumulation de connaissances et l'employabilité. Plus loin, nous allons voir comment les catégories sur lesquelles a été construit le curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » se base sur les compétences indiquées par l'OMS.

Si Cristina semblait minimiser l'importance du programme des *life skills*, mettant en avant le fait que ce programme a permis de mettre en évidence les pratiques d'« éducation affective et relationnelle », qu'elle-même et certains de ses collègues avaient déjà entrepris avant de prendre connaissance du programme des *life skills*, son collègue Gino souligne l'importance de ce programme onusien (bien qu'il se distingue de Cristina, par le fait qu'il préfère construire du sens à partir de l'expérience, plutôt qu'à partir de constructions théoriques).

Qëndresa : “Je voulais te demander sur le programme de l'organisation mondiale de la santé” (à peine, j'ai prononcé le nom de l'organisation, sans avoir terminé ma question, Gino commença à répondre).

Gino *“Oui, ça c'est important, c'est le programme de skills for life. C'est une belle synthèse. En fait, je l'ai toujours à la portée de main. C'est une belle synthèse sur ce qu'est un parcours éducatif. Selon moi, ce programme devrait être l'objectif de l'école. Un lieu d'éducation comme l'école ne peut pas se passer de ces compétences. Je considère la personne - que ce soit un enfant ou un adulte – comme faisant partie d'un système unitaire, où les personnes ne sont pas séparées mais sont reliées entre elles. Il n'y a pas de séparation entre le travail et la maison. En plus de cela, j'ai toujours pensé que c'est important que chacun de nous sache faire le plus de choses possibles. Bien sûr, il y a les inclinations pour les choses particulières, il y a la spécialisation au travail, etc. Mais c'est important aussi de savoir utiliser ces compétences dans sa vie, par exemple de ne pas baisser les bras face à un conflit, savoir se débrouiller dans une situation inconnue, réagir de manière créative...enfin tout ça me paraît important. Ce sont des capacités que nous possédons tous, pourquoi ne pas les cultiver ? Ces dix compétences sont donc une synthèse efficace, surtout pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, qui est très compliqué, très articulé où chaque problème renvoie à de sous catégories de problèmes....Je ne sais pas si on arrivera à suivre avec notre tête. Je suis content des améliorations de nos vies et je considère que les technologies comportent surtout des avantages pour nous, mais comme le dit le programme des life skills, il faut développer l'esprit critique car nous devons aussi comprendre les technologies pour ne pas les subir ».*

Gino en justifiant son intérêt pour le programme de *skills for life* comme il dit, fait référence au « système unitaire » où la personne est reliée aux autres, à l'environnement, de la même manière que l'OMS propose une définition de la santé et du bien-être à partir d'une perspective holistique. Ce système unitaire qu'il évoque, traduit une conception relationnelle du monde qui est propre à la philosophie éducative de la Scuola Città Pestalozzi. Une autre caractéristique de cette communauté éducative qui se reflète dans le programme de l'OMS, à travers les justifications de Gino, renvoie à la conception de l'éducation comme lieu de développement des capacités qui peuvent être mobilisées non seulement dans le monde du travail mais aussi dans d'autres sphères de l'existence. Les *life skills*, sont pour lui des instruments pour comprendre le monde contemporain, qui est imbriqué, qui ne se laisse pas saisir (« *Je ne sais pas si on arrivera à suivre avec notre tête* » dit Gino).

Lorsque je demandais à Gino son point de vue à l'égard de l'éducation à l'empathie que

préconise l'OMS, il exprima sa conception de cette aptitude en lien avec les systèmes de valeurs qui prévalent à un moment donné de l'histoire.

Gino :« *J'appartiens à une vieille génération, j'ai une éducation marxiste (rire) donc c'est très simple : l'empathie a été éloignée des choses importantes de la vie, quand on a choisi l'importance de l'économie. L'économie c'est un système de valeurs qui a un squelette mathématique et donc l'empathie était un élément qui dérangeait, donc ça a été neutralisé. Donc, je suis un peu radical sur ce point. De mon point de vue humaniste de la personne, je dirai qu'en tant qu'êtres humains on a la capacité de l'empathie en nous, mais comme elle nous a été enlevé, il s'agit d'attirer notre attention sur elle. L'économie nous a fait croire qu'elle était peu utile car pendant longtemps on a considéré les choses du point de vue de l'utilité. Aujourd'hui, il semblerait qu'elle soit redevenue utile et importante à apprendre ».*

La réflexion de Gino sur l'empathie exprime cette conception interdépendante du monde où les états émotionnels sont liés aux conditions d'une époque, où un système de valeurs économique prédomine et façonne les manières d'être. Contrairement aux autres enseignants qui ne se définissent pas par rapport à leurs positionnements politiques, Gino affiche clairement son appartenance idéologique au marxisme. Il justifie l'intérêt pour l'éducation à l'empathie selon le prisme de l'économie qui aurait étouffé cette capacité intrinsèque à l'être humain afin de réaliser les objectifs économiques.

D'autres enseignants pensent la question de l'empathie non pas à partir des causes, mais à partir des conséquences des changements dans la vie contemporaine. Ceux-ci mettent en avant l'importance d'attirer l'attention sur l'empathie, afin de contrer l'individualisme ainsi qu'une forme de narcissisme. Cet individualisme et narcissisme seraient dus selon eux à la condition du parent d'aujourd'hui (devenir parent à un âge plus avancé, avoir peu de temps disponible pour les enfants) et à la prévalence d'une éducation parentale qui afficherait un excès d'affection envers l'enfant au détriment d'une éducation normative nécessaire à son développement. Cela participerait à produire en lui une tendance à être préoccupé par son propre bien-être, au détriment d'une sensibilité envers les autres. De l'autre côté, Cristina et Marcello soulignaient l'accroissement de l'isolement chez les enfants et les adolescents, qui justifient l'intérêt d'une éducation à l'empathie.

L'alphabétisation émotionnelle de Daniel Goleman

Si le programme de *life skills* des l'OMS a servi de modèle pour le découpage du curriculum

de l' « éducation affective et relationnelle », le concept d'*alphabétisation émotionnelle* et d'*intelligence émotionnelle* de Daniel Goleman a participé à la promotion d'une éducation aux émotions ainsi qu'à une valorisation de celles-ci à travers le monde. La pensée de Goleman a eu une influence très importante sur la conception du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ». Celle-ci a façonné les représentations des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi. Il me paraît dès lors important de présenter la trajectoire de Goleman pour comprendre la manière dont ses représentations du monde ont été formées et l'influence qu'il exerce dans la diffusion de ses idées.

Daniel Goleman, né en 1946, (de parents universitaires : la mère professeure de sociologie et le père professeur de littérature mondiale) est un psychologue américain. Il a étudié l'anthropologie et s'est intéressé à la santé mentale dans une perspective anthropologique, sociale et historique. Il s'est intéressé de manière pluridisciplinaire au fonctionnement de l'esprit humain et plus particulièrement aux psychologies anciennes des religions asiatiques. Après avoir obtenu son doctorat en psychologie à l'université de Harvard et il a donné des cours sur la psychologie de la conscience, il a travaillé en tant que journaliste scientifique auprès du quotidien *The New York Times*, où il s'est intéressé aux recherches en neurosciences et sciences comportementales. En 1995 il a publié le livre *Emotional Intelligence : Why it can matter more than IQ ?* (Ma traduction littérale : *Intelligence émotionnelle : pourquoi elle peut être plus importante que le QI?*). Ce livre est devenu un best-seller non seulement aux États-Unis, mais aussi dans de nombreux autres pays. Il a été traduit dans 40 langues. Après ce succès, Goleman consacre ses efforts à diffuser le « message du livre » (voir site personnel : Goleman 2021). Il donne des conférences et écrit sur l'éducation émotionnelle et sociale, sur la créativité, la méditation, les crises écologiques, le business. Il a cofondé Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, situé à l'Université de Yale dans un premier temps et aujourd'hui à l'Université de l'Illinois à Chicago. Cette institution cherche à diffuser à travers le monde des programmes d'*alphabétisation émotionnelle*. Sur son site personnel on peut lire qu'il codirige le *Consortium pour la recherche en intelligence émotionnelle* dans les organisations, à l'université Rutgers, dont le but est de promouvoir le partenariat entre les universitaires et les praticiens sur le rôle que joue *l'intelligence émotionnelle* dans l'excellence. The Financial Times, Wall Street Journal et Accenture Institute for Strategic Change ont reconnu Goleman comme l'un des penseurs du business les plus influents. Par ailleurs, celui-ci est membre du *Conseil d'Administration de Mind & Life Institute*, qui promeut une collaboration entre le bouddhisme et la science. Il a conduit dans ce cadre de nombreuses interviews avec Dalai

Lama. On peut lire sur son site qu'actuellement il est en train d'écrire un ouvrage sur l'écologie, l'interdépendance et l'éthique. Les idées de Goleman et notamment le concept de *l'intelligence émotionnelle* exercent aujourd'hui une grande influence à travers le monde.²¹ Une recherche bibliographique des termes *intelligence émotionnelle* donne de nombreux résultats sur l'application de cette notion dans le domaine de l'éducation et de l'entreprise.

Le livre de Goleman *Emotional Intelligence : Why it can matter more than IQ ?* synthétise les recherches scientifiques récentes pour l'époque, recherches qui remettent en question, ce qu'il appelle, une idée étroite de l'intelligence, qui consisterait à affirmer que le quotient intellectuel (QI) est une donnée génétique qui ne peut pas être modifiée et qui détermine l'existence. Goleman pose la question suivante : «*Pourquoi des personnes avec un QI élevé ont des difficultés et d'autres avec un QI moins élevé s'en sortent mieux ?*» Selon lui, cette différence est souvent due aux capacités qu'il qualifie d'*intelligence émotionnelle*, qui comprennent le contrôle de soi, l'enthousiasme, la capacité à se motiver, mais aussi à gérer les conflits interpersonnels (Goleman 2009:13). *L'intelligence émotionnelle* consiste à porter les émotions à la connaissance par l'observation et la canalisation de celles-ci. L'incapacité à comprendre et reconnaître ses émotions peut avoir pour conséquence chez un sujet d'être mené par des impulsions destructrices, qui peuvent saper les meilleures intentions, mais aussi générer des effets négatifs sur la santé. *L'intelligence émotionnelle* n'est pas seulement considérée importante pour le rapport à soi et le rapport interpersonnel. «*Les forces du marché qui sont en train de remodeler notre monde du travail, accordent un intérêt sans précédent à l'intelligence émotionnelle pour la réussite dans le monde du travail* » (ibid 15). Ainsi, Goleman, plaide pour une éducation aux émotions, à commencer dès l'enfance, car le début de la vie est un moment crucial selon lui pour la construction des «*habitudes émotionnelles* ». Cet apprentissage consiste en la construction des habitudes à maîtriser «*les impulsions émotionnelles, lire les émotions les plus profondes des autres, gérer les relations*

²¹ En novembre 2020, j'ai assisté à un webinaire, organisé par l'association Action For Happiness (qui regroupe des personnes qui cherchent à augmenter le bien-être dans le monde et construire des valeurs du *care* à partir d'actions quotidiennes, qui se basent sur des études scientifiques) où Daniel Goleman était invité à donner une conférence, à l'occasion du 25ème anniversaire de la sortie de son livre sur *l'intelligence émotionnelle*. Dans ce webinaire, y assistaient, selon le présentateur plus de 4000 personnes. De nombreux participants saluaient l'audience en indiquant leur provenance (États-Unis, Grande-Bretagne, Inde, Australie, Turquie, Italie, France, Allemagne). Dans ce webinaire, Daniel Goleman ne parlait pas de l'entreprise, mais rappelait l'importance d'enseigner les émotions à l'école, l'importance de l'empathie, de l'écoute, de l'honnêteté et de la bienveillance envers soi-même. L'audience envoyait des messages très enthousiastes à Daniel Goleman : «*Thanks Dan, what a blessing* » / «*Merci Dan, quelle bénédiction* ». «*OMG I am in love with this man* » / «*Oh mon dieu, je suis amoureux/amoureuse de cet homme* », «*By any chance are you the New God, Dan ?* » / «*Par hasard, seriez-vous le nouveau Dieu, Dan ?* ».

avec aisance » (ibid.14).

Goleman justifie cette nécessité d'enseigner les émotions par rapport à l'époque contemporaine. Si d'un côté, il constate une augmentation de l'égoïsme, de la violence, de la dépression, une « *désintégration de la civilité et de la sécurité* » (ibid.10) qu'il qualifie de « *malaise émotionnel* » (ibid.11), de « *crise émotionnelle collective* » (ibid.12). Pour lui, notre époque est caractérisée par le manque de contrôle de soi et par le manque de compassion. De l'autre côté, il voit dans la science des solutions à ces problèmes car, pour lui, les savoirs scientifiques récents sur le fonctionnement du cerveau ont découvert, ce qui dans l'histoire humaine a été méconnu pendant longtemps. Le cerveau et les capacités de celui-ci ne sont pas considérés comme statiques, mais peuvent être malléables. En cela, ces savoirs apportent, selon lui, des remèdes à cette crise. « *Les données neurologiques suggèrent une opportunité pour façonner les habitudes émotionnelles chez les enfants* » (ibid.14).

Face au « *malaise émotionnel* », l'« *alphabétisation émotionnelle* »

Goleman qualifie de *malaise émotionnel* l'augmentation de la dépression, des suicides, des meurtres, mais aussi du divorce. Dans le chapitre le « *Les coûts de l'analphabétisme émotionnel* » il fait le récit d'un événement produit dans un collège à Brooklyn qui a eu pour point départ la dispute entre trois adolescents et qui s'est terminé par une fusillade. Cet événement est interprété par Goleman comme le signe d'un besoin d'une gestion des émotions. Il soutient que les enseignants, qui jusque-là, se sont préoccupés par les notes des élèves en mathématiques et en lecture commencent à prendre conscience qu'il y a une « *déficiences alarmantes* » qui est celle de l'« *illettrisme émotionnel* ». Une éducation aux émotions prend son sens dans le contexte américain où des fusillades deviennent un phénomène fréquent ces dernières années, où le manque de gestion des émotions est considéré une menace pour la survie. Goleman cite la préoccupation d'une enseignante de Brooklyn : « *nous nous préoccupons plus si les élèves peuvent lire et écrire, plutôt que s'ils vont être en vie la semaine prochaine* ».

Pour Goleman il ne s'agit pas des phénomènes isolés, mais bien d'une tendance globale qui ébranle les adolescents et les jeunes. Selon lui, aux États-Unis, c'est dans les années 1990 que le taux de criminalité chez les jeunes a augmenté (viol, fusillades, suicides, enfants de moins de 14 ans assassinés). Selon lui, ces problèmes sont dus à l'*analphabétisme émotionnel*. Au-delà des statistiques, cette détresse peut être située, selon lui, dans la vie quotidienne des jeunes. Il se base sur des études qui montrent que « *les conditions émotionnelles* » des jeunes de 6 à 12, ont empiré depuis les années 1970-1980. C'est là que se situe ce qu'il appelle le

« *malaise émotionnel* » qui serait « *le prix universel de la vie moderne pour les enfants* » (ibid. 396). Selon lui, ces problèmes se produisent de manière globale et touchent toutes les couches de la société, mais les enfants pauvres, demeurent les plus défavorisés. Ce problème global selon Goleman est dû à la « *compétitivité pour faire baisser les coûts du travail créant des forces économiques qui exercent de la pression sur la famille* » (ibid.398). Il qualifie l'époque contemporaine comme étant assaillie par la finance. Les parents sont pris dans de longues heures de travail, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes, à la télévision, aux personnes qui s'occupent d'eux. Selon lui, les moments d'échanges sont réduits, ce qui empêche la construction des *compétences émotionnelles* (ibid 398). C'est dans ce contexte que Goleman suggère de repenser l'école et faire en sorte que celle-ci devienne une communauté qui prend soin des autres (« *Communities that care* » ibid.475). Selon lui, la famille aujourd'hui n'offre plus aux enfants une entrée sécurisante dans la vie. C'est l'école qui devient le lieu qui peut prendre en considération ces questions car cela garantit que tous les enfants puissent acquérir ces capacités de la gestion des émotions. Selon Goleman, l'introduction de *l'alphabétisation émotionnelle* à l'école implique que les enseignants dépassent leurs rôles traditionnels. Il s'agit également de faire en sorte que les parents puissent s'engager davantage dans les écoles. *L'alphabétisation émotionnelle* répond, selon Goleman, à un « *impératif moral pressant* » où l'accélération, la violence, l'anxiété et l'instabilité des liens sociaux détériorent la vie collective et mettent à mal ce qui fait tenir ensemble une société (ibid.13). Si le discours de Goleman a eu une influence majeure chez les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, c'est parce qu'il résonne avec les perceptions de ces derniers sur le monde actuel.

Rupture avec les anciennes conceptions des émotions

Daniel Goleman a participé donc à populariser l'idée que les émotions sont enseignables, en s'appuyant sur les recherches scientifiques et des expériences de l'éducation aux émotions dans certaines écoles américaines. L'anthropologue américaine Catherine Lutz écrivait dans son livre *Unnatural emotions : everyday sentiments on a micronesian atoll & their challenge to Western theory* publié en 1988, que la conception euro-américaine de la rationalité, considère celle-ci comme source de succès dans la vie. La rationalité est associée à l'intelligence, laquelle se réfère à la capacité à résoudre des problèmes. Tandis que dans la conception culturelle euro américaine, selon Lutz, les émotions soit faussent le jugement, soit ne portent pas en elles la capacité à résoudre des problèmes.

“One of the most pervasive cultural assumptions about the emotional is that it is antithetical to reason or rationality... Rationality is closely related to intelligence, which in Euramerican thought is defined as the ability to solve problems, particularly those whose assigned parameters are technical rather than social or moral (Lutz and LeVine 1983). Rationality is, then, culturally associated more with practical action in the world than with contemplation or feeling. Both rationality and intelligence are taken as signs of mental vigor and of the potential for success in one’s endeavors; both are morally approbated... To be emotional is to fail to process information rationally and hence to undermine the possibilities for sensible, or intelligent, action... Emotions tend predominately to lead either to erroneous judgments and hence senseless, irrational actions, or they remain internal feeling states which organize no action, initiate no problem solving, constitute no rationality” (Lutz 1988:59-60).

Cependant, Goleman avec la popularisation du concept d'*intelligence émotionnelle* introduit une interprétation nouvelle sur les émotions qui renverse ces conceptions culturelles que Lutz décrit, en stipulant que dans bien des cas, le succès dans la vie peut s’expliquer par l'*intelligence émotionnelle*, plutôt que par un quotient intellectuel élevé. D’après lui, les recherches scientifiques sur le cerveau apportent une nouvelle conception de l’intelligence, considérée comme une donnée qui se travaille. Cela amène Goleman à promouvoir l’introduction d’une éducation aux émotions à l’école. Avec sa redéfinition des émotions, Goleman participe à la dissémination d’une nouvelle conception du monde où l'*intelligence émotionnelle* est considérée plus désirable qu’une intelligence cognitive pour améliorer les conditions de vie à la fois à l’échelle individuelle et collective. Cette nouvelle conception des émotions, qui est basée sur les savoirs scientifiques, semble marquer une rupture avec les anciennes conceptions des émotions. Cela participe à rendre légitime et à répandre une nouvelle culture des émotions à l’échelle globale.

La réception des théories de Goleman

L’interprétation de Goleman des problèmes sociétaux contemporains et les solutions qu’il tire des savoirs scientifiques récents ainsi que des expériences pédagogiques sur l’éducation à l'*intelligence émotionnelle* ont eu un retentissement important dans le monde de l’éducation en général. En Italie, le chercheur en sciences de l’éducation de l’université de Florence, Alessandro Mariani (2018) dans son livre *Educazione affettiva. L’impegno nella scuola attuale*, en se référant à Goleman, énonce qu’une éducation affective est urgente de nos jours, étant donné les difficultés que les jeunes ont à maîtriser leurs émotions. Mariani fait partie du

comité de recherche de la Scuola Città Pestalozzi et travaille en collaboration avec l'équipe des enseignants qui s'occupent de l'expérimentation. L'auteur promeut dans ce livre ces pratiques éducatives émergentes en s'appuyant sur le discours de Goleman.

Un célèbre philosophe italien, Umberto Galimberti, reprend la notion d'*analphabétisme émotionnel* dans une interview diffusée sur le site de la Wise Society (Onore & Bianchi 2012) et intitulé *Umberto Galimberti : le mappe emotive*, où il parle d'*analphabétisme émotif* chez les jeunes. Dans cette vidéo, le philosophe, en se basant sur les savoirs récents en neurosciences - où il explique que les schémas émotifs se forment dès les premières années de la vie- défend l'idée que les émotions et les sentiments doivent être appris explicitement pour empêcher que ceux-ci restent au niveau de l'impulsion. Cet apprentissage est selon lui d'autant plus important qu'aujourd'hui il existe une confusion morale parmi les jeunes, où la différence entre le bien et le mal, entre le juste et l'injuste, entre ce qui est grave et ce qui ne l'est pas, reste très floue. Selon lui, si une telle éducation n'a pas lieu, cela risquerait qu'un jeune ne puisse pas faire la différence entre courtiser et violer, d'où l'importance d'une alphabétisation émotionnelle.

Les enseignants de la Scuola Città Pestalozzi, se réfèrent à Umberto Galimberti qui traite des difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes aujourd'hui. À l'instar de Galimberti qui perçoit une confusion morale parmi les jeunes, les enseignants de la Scuola Città justifient le besoin d'une «éducation affective et relationnelle» précisément pour répondre à ce qu'ils perçoivent chez leurs élèves collégiens, comme une perte de repères. Au début de mon enquête, Cristina m'avait fait part de sa scandalisation face aux élèves qui ne savaient pas distinguer ce qui est grave de ce qui ne l'est pas. En cela, son discours s'entrelace à celui de Galimberti.

À travers le concept d'*alphabétisation émotionnelle*, Daniel Goleman veut rompre avec le sens commun qui suppose que les émotions constituent une réalité qui va de soi. C'est cette idée que Mariani et Galimberti, entre autres, défendent en argumentant en faveur d'une éducation qui prend en considération les facultés d'éprouver. Cristina et Marcello, qui se sont particulièrement intéressés à ces savoirs promus par Goleman notamment, apportent une justification dans ce sens. Pour eux, l'éducation émotionnelle ne va pas de soi, car par exemple la famille n'a pas l'habitude de transmettre cette éducation aux émotions. Par manque de connaissance du fonctionnement des émotions, celle-ci peut participer à créer de la confusion en interprétant le ressenti de l'enfant de manière erronée, au lieu d'aider celui-ci à déchiffrer son ressenti. Les deux enseignants s'appuient en cela sur le discours de Goleman

pour lequel les familles n'ont pas les connaissances du fonctionnement des émotions. De plus, selon eux, la connaissance des émotions ne s'acquiert pas nécessairement par l'expérience de la vie. Selon Marcello « *on peut avoir 80 ans et mourir analphabète émotionnel* ».

Ce concept d'*alphabétisation émotionnelle* ne constitue pourtant pas une nouveauté, car la prise en considération de l'expérience sensible de l'enfant dans son éducation a été, depuis la fondation de l'école, une valeur centrale de sa philosophie éducative. Ce qui est nouveau en revanche, c'est la circulation des connaissances sur les émotions et l'idée qu'elles doivent faire partie du curriculum éducatif, pour affronter les défis et les transformations de la société contemporaine.

Comment les enseignants de la Scuola Città Pestalozzi définissent l'*alphabétisme émotionnel* et justifient l'enseignement de celui-ci à l'école? Dans l'article sur le curriculum de l'éducation affective et relationnelle déjà mentionné ci-dessus, ceux-ci justifient le besoin d'une éducation affective et relationnelle pour combler le vide d'une « *éducation du cœur* », par rapport à « *l'hégémonie de la culture du savoir* ». Ici l'*éducation du cœur* se réfère à la dimension sensible, à la connaissance de soi et à la reconnaissance de ce qui constitue la subjectivité en opposition à une éducation qui privilégie les connaissances objectives et désincarnées de la vie de l'élève. Bien que les enseignants utilisent la notion d'*analphabetisme émotionnel* dans cet article, ils ne font pas référence à Goleman, cette notion semble avoir été appropriée et traduite selon les préoccupations éducatives des enseignants.

Après avoir décrit la circulation globale de ces idées, basées à la fois sur les savoirs scientifiques transmis par Daniel Goleman mais aussi sur le programme des *life skills* par l'OMS, cette troisième partie du chapitre répondra à la question : comment les enseignants se sont appropriés ces idées dans la construction du curriculum de l'« éducation affective et relationnelle » pour produire une pratique éducative inédite où les émotions sont enseignées comme matière scolaire ?

L'appropriation locale des savoirs globaux

La forme du curriculum

Comme je l'ai déjà indiqué par ailleurs, le projet expérimental sur l'« éducation affective et relationnelle » avait été lancé dans le milieu des années 1990. C'est en 2006 qu'il prend la forme de curriculum. Les enseignants qui avaient lancé ce projet ont tenu à ce que ces pratiques éducatives prennent la forme de curriculum pour s'assurer que l'« éducation

affective et relationnelle » soit pratiquée de manière régulière et surtout qu'elle soit reconnue comme importante. Le curriculum se présente en une page recto-verso (voir le curriculum en annexe "*Le curriculum de l'éducation affective et relationnelle*" p. 426). Un paragraphe d'une dizaine de lignes explique ce qui le justifie et ensuite on trouve une présentation de la structure et du contenu de celui-ci. Le texte introductif explique ce qui a fait émerger ce curriculum. Dans ce texte on retrouve le constat affirmant que « *les problématiques entre les élèves en classe sont en augmentation aujourd'hui et la gestion des émotions et des différences est désormais à l'ordre du jour. On peut donner les instruments, faire des laboratoires pour que les enfants affrontent le dur labeur de grandir avec sérénité. Le temps du cercle, les laboratoires sur les émotions, les contes qui font grandir et réfléchir, servent en tant qu'instruments qui permettent de - pour faire référence au titre du livre désormais devenu un classique - Stare bene insieme a scuola (être bien ensemble à l'école) ».*

La justification des enseignants par rapport à l'émergence du curriculum a été abordée dans le chapitre 3. Les enseignants mettent en avant la gestion des émotions et des différences comme des éléments qui posent problème pour la vie collective. Comme on l'a vu, c'est à partir d'un constat des enseignants sur les expériences de vie dans l'époque contemporaine qu'est né ce curriculum. Ces expériences s'inscrivent dans la perception d'un présent qui affecte négativement l'expérience subjective et les relations sociales. Le curriculum est produit par les logiques des enseignants et non pas par les logiques « top down » qui s'imposeraient aux acteurs. Ce sont les enseignants qui ont choisi les savoirs qui circulent à l'échelle nationale et globale pour s'adapter à des exigences perçues dans le contexte local. D'après les modèles du curriculum définis par Jonnaert, celui de la Scuola-Città Pestalozzi s'inscrit dans le modèle anglo-saxon et nord-américain, car il prend son sens dans son contexte social, culturel et historique et vise à s'ajuster aux conditions de l'époque.

La caractéristique de ce curriculum est d'être dynamique, modifiable et subjectif. Les expériences et les références mobilisées dans la construction du sens de ces pratiques éducatives viennent constamment enrichir le curriculum. Bien que différentes thématiques soient structurées en fonction de l'année scolaire, elles sont abordées de manière souple en fonction des besoins et des situations. Enfin le curriculum comporte une dimension subjective car les thématiques abordées servent de trame, mais chaque enseignant peut les enseigner selon ses propres inclinations et pratiques éducatives. L'enseignante Cristina, qui tenait à ce que les pratiques d' « éducation affective et relationnelle » soient poursuivies après son départ à la retraite, en 2020, a publié un livre intitulé : *Insieme s'impara a stare insieme – Percorso*

di educazione affettiva e relazionale per la scuola primaria recueillant les savoirs qu'elle a mobilisés dans ces pratiques éducatives. Cela paraît d'autant plus compréhensible que la forme écrite du curriculum comporte seulement quelques catégories qui ne sont pas explicités.

La composition du curriculum

Le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » n'est pas formulé en termes de savoirs précis, il ne définit pas non plus de matériel didactique à utiliser. Il offre un guide des thématiques à travailler par année scolaire, qui peuvent être mises en place de manière souple par l'enseignant. Ce curriculum répond à la question : Comment vivre pacifiquement ensemble ? Comment renforcer la capacité d'agir des sujets ? La finalité de celui-ci est de renforcer le lien social et d'émanciper la personne à travers « *la coopération entre pairs* » ; « *l'autonomie du sujet dans le groupe* » ; « *les comportements assertifs* » ; « *la capacité à se respecter, à écouter et à se comprendre soi-même et les autres* » ; « *la conscience de ses propres capacités et possibilités, y compris par rapport à la responsabilité* » ; « *la capacité à s'exprimer de manière efficace à la fois de façon verbale et non verbale* » ; « *la capacité à évaluer les situations* ». Les thématiques abordées sont : « *les règles civiles et sociales de la vie collective* » ; « *la solidarité envers des sujets plus faibles* » ; « *les problématiques liées au mal-être* » ; « *la pratique de la démocratie à travers des choix participatifs* » ; « *la participation à des droits et des devoirs* ».

Les enseignants retiennent que ces capacités, attitudes et valeurs ne s'acquièrent pas théoriquement mais à travers l'expérience de la vie communautaire à l'école. Cela traduit une conception de la connaissance qui se base sur l'expérience.

Par quelles catégories, les enseignants cherchent à renforcer le sentiment d'appartenance et l'*empowerment* ? Comment ces finalités se traduisent en catégories éducatives et que signifient-elles ?

Les pratiques de l'« éducation affective et relationnelle » s'enseignent à raison d'une heure par semaine, dès la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin du collège. Bien que les thématiques abordées soient présentées de manière linéaire dans le curriculum, elles sont traitées de manière dynamique et circulaire, c'est-à-dire que *la reconnaissance des émotions* s'enseigne en deuxième année du primaire, mais elle est traitée de nouveau dans les années successives, à travers les expériences, notamment dans la gestion de conflit.

Ma recherche s'est limitée à ces pratiques éducatives dans l'enseignement primaire et non pas au collège. Tandis que les finalités de l'« éducation affective et relationnelle » dans l'enseignement primaire consistent à développer des capacités, attitudes et valeurs qui sont considérées par les enseignants comme étant des “*compétences pour la vie*”, celles enseignées au collège sont plus spécifiques à l'âge des adolescents.

Les deux premières années de l'enseignement primaire traitent les thématiques suivantes : *la reconnaissance des émotions et le sentiment d'appartenance*. Ces objectifs pédagogiques comprennent « *la reconnaissance de soi et de ses émotions* » ; « *la reconnaissance des émotions chez les autres* » ; « *la reconnaissance du langage non-verbal* » ; « *les différentes appartenances* » ; « *reconnaissance qu'un problème peut avoir plusieurs solutions* » ; « *le travail en groupe* ». Les deux dernières années du primaire traitent de la vie collective. À travers l'idéal du *être bien ensemble*, les enseignants cherchent à cultiver chez les élèves une prise de conscience de leurs droits et responsabilités dans la vie collective. *Être bien ensemble* qui traduit l'idéal démocratique de cette communauté éducative, signifie apprendre des compétences telles que la communication de ses émotions, la reconnaissance de ses besoins et ceux du groupe ainsi que la médiation de conflits.

« *La reconnaissance des émotions* » consiste en l'apprentissage de l'identification de ses propres émotions et celles des autres. Reconnaître celles-ci signifie être en mesure de déchiffrer l'expérience vécue pour agir sur elle, de transformer un vécu douloureux, de reconnaître ce vécu comme légitime et en cas de conflit avec l'autre, d'être en mesure de se positionner en prenant en considération son ressenti pour négocier sa place dans la relation. Cette aptitude ne renvoie pas seulement à la capacité de reconnaître sa souffrance, mais elle implique également pour le sujet de s'interroger sur ses désirs et aspirations et s'orienter dans l'existence à partir de ce qui le meut. La reconnaissance de ses propres émotions ne se réfère pas seulement au sujet dans son rapport à lui-même mais aussi dans la relation avec l'autre. Le curriculum prévoit la reconnaissance des émotions de l'autre et de son langage corporel. Savoir “*lire*” les émotions de l'autre, notamment à travers le langage non-verbal, consiste à se mettre à la place de cet autre et donc établir un lien à partir de l'expression de l'affect et s'y ajuster en conséquence. Cette aptitude à reconnaître les émotions chez l'autre, se pratique notamment dans le but de favoriser l'empathie et de renforcer les relations sociales ainsi que le sentiment d'appartenance.

« *Le sentiment d'appartenance* » consiste à renforcer les relations sociales entre enfants. Cela se pratique dès la première année scolaire afin d'accueillir les enfants à l'école. Cette

catégorie émerge en opposition à des tendances de l'époque contemporaine que les enseignants perçoivent comme négatives telle que l'individualisme et la compétition, tendances qui vont à l'encontre du système de valeurs de cette communauté éducative. Elle consiste en l'apprentissage du travail en groupe et à la prise de conscience qu'on peut appartenir à différents groupes. En ce qui concerne le travail en groupe, les enfants apprennent à collaborer et à avoir une attitude responsable dans le groupe. Les activités pédagogiques sont organisées de telle manière à ce que les enfants apprennent à travailler vers un but commun et à incorporer l'idée que l'engagement de chacun dans les travaux de groupe est indispensable pour l'avancement du projet de travail, faute de quoi, le groupe est pénalisé. En plus de cette façon de travailler qui favorise la coopération et promeut la contribution personnelle de chacun de ses membres, le sentiment d'appartenance se construit également par une réflexion sur les différentes manières de s'affilier aux autres. Ce qui est qualifié de « *diversité d'appartenance* » dans le curriculum de l'«*éducation affective et relationnelle*» consiste à faire prendre conscience aux enfants qu'ils peuvent appartenir à différents groupes. Le but des activités pédagogiques qui visent à façonner ce rapport au monde consiste à attirer l'attention des élèves sur « *les différentes manières de se regrouper, en fonction des caractéristiques variées, qui permettent de découvrir des affinités et des différences* »²². Cette catégorie du curriculum a pour but de favoriser une attitude d'exploration des possibilités, d'ouverture et de curiosité envers l'autre par la recherche d'affinités. Ces affinités peuvent être par rapport aux vécus, aux situations, aux préférences de chacun. A travers ces activités de regroupement, il s'agit de montrer aux enfants « *qu'on doit appartenir à un groupe pour une chose et à d'autres pour autres choses, c'est-à-dire une amplification des possibilités d'appartenance, sans qu'une appartenance en exclue les autres.* » (Cristina, avril 2020).

En troisième et quatrième année du primaire, le curriculum de l'éducation affective et relationnelle s'organise autour de « *la médiation de conflit* » qui soulève la question du « *vivre ensemble* » en termes de « *droits et de responsabilités* » ainsi qu'en « *communication des émotions* ». Ces catégories incluent « *la diversité des points de vues* » ; « *l'identification de ses besoins et de ceux du groupe* » ; « *la construction de comportements partagés* ». Les

²² Pour illustrer cet objectif, il est intéressant de décrire ici un jeu pratiqué à cette fin. Pour créer du lien de différentes manières et éviter que les enfants se replient sur eux-mêmes ou s'enferment dans des groupes, il s'agit de créer des groupes de manière fictive, en appelant les enfants à se regrouper en fonction de leurs vécus, préférences, inclinations, appartenances. Ainsi un jeu consiste à organiser en groupe les enfants par similitudes, par exemple, les enfants qui ont un chien se mettent en groupe à gauche, les enfants qui ont un chat se mettent à droite et les enfants qui n'ont pas d'animaux se mettent au milieu de la classe.

enseignants considèrent que les enfants et les adolescents aujourd'hui ont de plus en plus de difficultés à assumer des responsabilités personnelles. La construction de la responsabilité consiste, entre autres, à renforcer en eux la capacité d'agir, mais aussi de comprendre que leurs actes ont des conséquences. Il s'agit également de sensibiliser les enfants sur leurs droits. Cette valeur se manifeste à travers les pratiques de la médiation de conflits et l'activité dénommée *protesta* (voir chapitre 6) où les enfants sont invités à écrire sur un billet une plainte par rapport à un vécu qui leur a causé de la souffrance. Cette pratique constitue une manière d'apprendre à exprimer ses émotions, à partir des situations problématiques de la vie quotidienne à l'école. Les enfants apprennent également que chaque conflit est lié à un besoin non accompli. Ce besoin peut être personnel ou collectif. Le conflit peut naître également de la diversité des points de vue. Le travail sur la diversité des points de vue a pour but de faire comprendre aux enfants qu'il existe « *une pluralité des voix et que nous devons penser avec notre tête, qu'on peut être en accord avec un et en désaccord avec l'autre* » (Cristina 2020). La médiation de conflit a pour but de cultiver chez les enfants la capacité à reconnaître leur ressenti, à négocier, à s'affirmer en tant que sujet qui éprouve et de chercher ensemble à résoudre des conflits pour maintenir une harmonie collective. Cette pratique consiste à construire des manières de vivre qui prennent en considération le vécu de chacun des membres du groupe, tout en tenant compte des exigences du groupe.

Similarités et différences avec le programme « Social and Emotional Learning »

Il a été déjà mentionné que le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » n'est pas une pratique inédite isolée, propre à la Scuola-Città Pestalozzi. Diane Hoffman dans son article *Reflecting on social emotional learning : a critical perspective on trends in the United States* (2009) a montré que la diffusion du programme Social and Emotional Learning aux Etats-Unis est développée par certains Etats. Ce programme éducatif - qui constitue une des pratiques les plus populaires en matière d'éducation des émotions (Wilce et Fenigsen 2016) - promu par le collectif académique pour l'apprentissage social et émotionnel, co-fondé par Daniel Goleman, vise à cultiver l'*intelligence émotionnelle*. Les compétences qu'il cherche à développer sont : la conscience de soi, la capacité à reconnaître et exprimer ses émotions, la prise des décisions de manière responsable, la capacité à construire des relations positives et à gérer des relations interpersonnelles difficiles dans le but de favoriser le succès social, académique et existentiel, ainsi qu'à la prévention des risques (Hoffman 2009). Selon

l'auteure, l'émotion est considérée comme un moyen de réaliser le succès plutôt qu'un élément bon en soi. Ces pratiques éducatives véhiculeraient des « *idéologies implicites de l'individualité* » basées sur des « *normes culturelles pour l'expression des émotions* » (ibid). Elles sont basées sur une conception scientifique du concept de *l'intelligence émotionnelle* et mettent l'accent sur le raisonnement autour des émotions. Selon Hoffman, ce modèle des émotions, comme compétences enseignables, se base sur une représentation que les émotions sont des états subjectifs qui doivent être régulés de manière active par les individus et qu'elles doivent être gérées de manière socialement positive et saine. Il s'agit principalement de gérer les émotions considérées négatives, notamment par le contrôle des impulsions. Ces pratiques se basent sur l'idée que la gestion des émotions se réalise à travers l'acte de parole car les enfants apprennent à reconnaître et exprimer les émotions.

Dans le modèle de SEL on retrouve de nombreuses similarités avec le curriculum d'« éducation affective et relationnelle » comme par exemple le fait que la conception des émotions est basée sur une connaissance scientifique et l'enseignement de ces capacités se fonde sur un mode de gestion qui implique de réfléchir sur les émotions et de parler de celles-ci. Par ailleurs, on retrouve des similitudes dans ce modèle qui consiste à enseigner la capacité à reconnaître les émotions, la conscience de soi, construire de bonnes relations et être en mesure de gérer les conflits. Cependant, contrairement au programme SEL, le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » n'a pas été imposé par le Ministère de l'Éducation, mais a été construit par les enseignants et s'inscrit dans les logiques de cette communauté éducative. Je vais maintenant développer les spécificités du cas de la Scuola Città Pestalozzi et la manière dont le curriculum de l' « éducation affective et relationnelle » se situe par rapport à ces débats actuels.

La production de nouvelles diversités culturelles

Les descriptions dans ce chapitre ont montré comment des problèmes sociaux et culturels contemporains sont définies par l'OMS dans le programme des *compétences pour la vie* et par Daniel Goleman dans sa promotion d'une éducation aux émotions, lesquels, en réponse aux problèmes sociaux et culturels contemporains, proposent de nouvelles modalités d'action. Les enseignants de la Scuola Città se sont appropriés ces interprétations dans la mesure où ils ont trouvé une légitimité dans ces références internationales, des modèles d'action en résonance avec leurs préoccupations ainsi qu'une affinité avec la philosophie éducative de cette école qui accorde une importance aux relations sociales et à l'émancipation de la

personne.

Si l'OMS affiche une volonté de préserver la santé mentale à travers la construction des *compétences pour la vie*, l'idéal de la santé mentale n'est pas poursuivi par les enseignants de la Scuola Città Pestalozzi. Pour l'OMS il est important de gérer sa colère par exemple car elle peut avoir des conséquences néfastes pour la santé. L'interprétation des émotions se base sur un idéal de la santé. La nécessité de reconnaître les émotions à la Scuola-Città Pestalozzi renvoie plutôt à la dignité de la personne, à la nécessité de s'affranchir des influences extérieures qui pourraient inciter à la soumission ou à la servitude. Les enseignants mettent en avant l'*empowerment* ou la capacité d'agir des sujets dans ce sens. Cet idéal s'inscrit dans la continuité historique de cette communauté éducative, qui, dès sa création a accordé une importance à l'éducation de la personne. L'OMS attire l'attention sur l'importance du maintien des relations sociales dans le but de préserver un équilibre psychologique de l'individu, mettant l'accent sur l'individu et non pas sur les relations sociales. La Scuola Città Pestalozzi cherche cependant à renforcer le lien social pour contrer l'individualisme, tout en cherchant à renforcer le sujet dans sa singularité.

En ce qui concerne le modèle d'explication de l'époque contemporaine, le discours des enseignants rejoint celui de l'OMS, dans la mesure où le besoin d'une éducation aux *compétences pour la vie* est justifié par le fait que la famille et les modèles culturels ne sont pas en mesure d'apporter les outils nécessaires pour les jeunes afin de s'orienter dans un monde où leurs valeurs et aspirations diffèrent de ceux des générations précédentes. Lorsque les enseignants de la Scuola Città justifient une éducation aux émotions, ils défendent l'idée selon laquelle, les parents ne savent généralement pas éduquer les enfants aux émotions, parce que cela n'a jamais été appris auparavant. En produisant cette interprétation, les enseignants s'alignent avec l'interprétation de Goleman, pour lequel certains parents sont de piètres éducateurs en émotions et ils participent - implicitement - à transmettre un modèle de maîtrise des émotions qui ne soit pas bénéfique pour les enfants. Ce qui est à noter ici c'est le fait que les modèles culturels dans la régulation des émotions ne semblent pas répondre aux exigences de l'époque, où l'apprentissage de celles-ci est considéré – par les enseignants ainsi que par les références qu'ils mobilisent – comme nécessaire.

Ce qui se dessine à travers cette description c'est une tension entre les forces globales qui

façonnent la manière dont les enseignants comprennent et donnent du sens aux transformations sociales contemporaines et y répondent en puisant dans les idées qui circulent globalement, tout en perpétuant le système des valeurs de cette école. Cet exemple donne à voir cette imbrication entre la dimension locale et globale que Henrietta Moore définit avec clarté : « *The global is not just about how globalization operates as an alien and inexorable force, but is also how people – individuals and groups – engage with the global and make themselves both global and local* » (Moore 2014 :370).

La globalisation par le bas

La construction du curriculum de l'«éducation affective et relationnelle» qui s'appuie sur l'autorité de ces savoirs, n'enlève pas pour autant l'incertitude des enseignants. Cristina se demande toujours si ce curriculum répond aux problématiques contemporaines : « *Nous ne savons pas si c'est juste ce que nous sommes en train de faire* ». Cela traduit une posture de la Scuola Città qui se meut et se renouvelle à travers l'incertitude. Cependant, pour d'autres, ces innovations pédagogiques semblent appropriées et peuvent servir de modèle. En effet, les pratiques d' « éducation affective et relationnelle » sont empruntées à leur tour par Ashoka, une ONG qui vise à promouvoir à l'échelle globale des nouvelles manières d'être et d'agir ensemble. Ashoka est une ONG internationale qui a été créée en 1981. Elle s'appuie sur ce qu'elle appelle « *les innovations sociales* », innovations qui auraient un impact positif sur la société, afin de promouvoir des nouvelles attitudes et valeurs comme la capacité d'agir, l'empathie et la coopération. Ashoka a reconnu les innovations pédagogiques de la Scuola Città Pestalozzi autour de la coopération, de l'empathie, de la résolution des problèmes (compétences qui font partie du curriculum de l' « éducation affective et relationnelle ») considérant cette communauté éducative, comme une école *changemaker*. Les écoles *changemaker* sont valorisées par Ashoka par le fait qu'elles entraînent un « *mouvement du bas qui mène à l'immersion d'un nouveau paradigme didactique pour le pays* ». ²³

L'émergence de ces pratiques éducatives inédites révèle des différentes manières dont le phénomène de la globalisation ainsi que les interactions avec les contextes locaux ont été théorisé en anthropologie. Comme Hoffman (2009) et Wilce et Fenigsen (2016) l'ont montré, les « pédagogies des émotions » partagent un modèle pédagogique qui consiste à reconnaître les émotions et à apprendre à les réguler. On retrouve ce modèle d'apprentissage des émotions

²³ <https://www.ashoka.org/it-it/programma/scuole-changemaker> site internet Ashoka Italie

et des relations dans le cadre du curriculum de l'éducation « affective et relationnelle ». La standardisation est une des dimensions de la globalisation selon Thomas Hylland Eriksen (2015c), dimension qui implique « *la comparaison et le partage des standards là où précédemment il n'y en avaient aucun* ». Avant la construction de ce curriculum à la Scuola-Città Pestalozzi l'éducation aux émotions et des relations était implicite et un tel modèle standardisé était inexistant.

Cependant cette standardisation n'implique pas une uniformisation ou une homogénéisation des pratiques qui seraient identiques partout. Contrairement à ce qu'a montré Diane Hoffman à propos du programme SEL aux Etats-Unis, où ces pratiques éducatives sont développées par les Ministères de l'Éducation dans certains Etats et où certains enseignants les perçoivent comme de nouvelles injonctions, le cas de la Scuola-Città Pestalozzi montre au contraire que ce sont les enseignants qui ont donné impulsion à ces pratiques. Par ailleurs, Hoffman a montré que ces pratiques éducatives sur les *compétences émotionnelles et relationnelles* ont pour finalité pédagogique de créer les chances du succès dans les études et dans la vie et à prévenir les risques et la délinquance parmi les jeunes. Cependant les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi ne mettent pas en avant l'idée de prévention de risques, ni la notion de réussite. Le curriculum de l'«*éducation affective et relationnelle* » vise à repenser les valeurs éthiques dans un contexte de changement social. Donc bien que les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi se soient inspirés de ces idées et pratiques et partagent des caractéristiques communes - ils ont tenu compte du contexte local dans la construction de celles-ci.

Cela révèle donc une autre dimension de la globalisation qui serait l'appropriation ou la réception locale des tendances qui circulent à l'échelle globale. C'est la conception que défend Jean-Pierre Warnier (2017) pour lequel l'ethnographie est nécessaire pour contrer l'idée répandue selon laquelle la globalisation produirait de l'homogénéité. Pour lui les dynamiques de la globalisation s'inscrivent dans des contextes locaux, historiques et culturels et ces interactions impliquent l'improvisation, la créativité culturelle, où les groupes sociaux réagissent aux « *flux culturels globalisés* » à partir des logiques locales. Il s'agit selon lui de saisir les nuances dans les contextes locaux et comprendre comment les produits culturels de la globalisation « *sont reçus ou rejetés, décodés, recodés, domestiqués, réappropriés et conjugués avec les ressources culturelles locales* » (ibid.) Loin de produire de l'homogénéisation, ces tendances manifestent la capacité humaine à produire de la différence (Warnier 2017, Cuhe 216). Bien que le curriculum de l'«*éducation affective et relationnelle* » ait été façonné par d'autres modèles circulant à l'échelle globale, celui-ci

s'inscrit dans les logiques de cette communauté éducative. Les enseignants ont puisé dans ces références qui circulent à l'échelle globale pour repenser les manières de vivre ensemble et d'émanciper la personne en se situant par rapport aux exigences de l'époque. Cela montre comment les enseignants, même s'ils adoptent les savoirs scientifiques et les idéologies qui circulent à l'échelle globale, n'agissent pas de manière passive, mais créent des significations et des pratiques culturelles en réponse aux circonstances de la vie sociale en improvisant (Matera 2017a).

La sélection de ces références par les enseignants est à la fois subjective et culturelle, car le programme des *life skills* de l'OMS reflète les inclinations des enseignants et les valeurs éducatives de la Scuola-Città Pestalozzi. Le choix de ce modèle éducatif a aussi une dimension politique. Cela montre également la dimension politique de la globalisation qui selon Marc Abélès est caractérisée par l'importance des politiques supranationales et un affaiblissement du rôle de l'Etat (Abélès 2012 : 118:119). Comme je l'ai indiqué plus haut, le Ministère de l'Éducation demande aux enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi de prendre en considération les différentes situations des élèves sans donner des indications sur les modalités éducatives pour répondre à ces nouvelles exigences. L'OMS à travers le programme de *life skills* apporte des indications qui répond aux inquiétudes des enseignants face à la confusion engendrée par les transformations de la société contemporaine. La légitimité accordée par les enseignants à cette organisation internationale montre comment de nouvelles normes et valeurs émergent à l'échelle globale, lesquelles sont présentées comme des modèles à suivre. Le fait que les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi sélectionnent et s'approprient ces modèles en les inscrivant dans le contexte local, illustre la manière dont la globalisation - saisie à travers le concept d'*ideoscape* d'Appadurai, concept qui renvoie à la diffusion des idées et des idéologies à l'échelle globale - participe à façonner les imaginaires des groupes et des individus dans la production de nouvelles pratiques culturelles (Appadurai 1990).

Conclusion

C'est la circulation des discours sur le monde actuel, des concepts et des modèles qui a participé à faire en sorte que les émotions soient constituées dans leurs formes actuelles comme une matière enseignable. La perception de l'émergence de nouveaux problèmes sociaux interprétés par différents acteurs ont inspiré les enseignants de cette école et ont donné une première impulsion à ces pratiques éducatives inédites. Dans un premier temps, ce

sont les auteures (Francescato et al. 2020) psychologues et psychopédagogues à travers le livre *Star bene a scuola* qui ont attiré l'attention sur de nouvelles problématiques sociales. Ensuite le concept d'*intelligences multiples* d'Howard Gardner a été déterminant dans la construction de ces pratiques puisqu'il a mis en évidence l'idée que des facultés comme la compréhension de soi-même et des autres - auparavant considérées comme innées - sont des facultés qui s'apprennent. Dans le même ordre d'idées, la popularisation du concept de *l'intelligence émotionnelle* a marqué une rupture avec une conception des émotions comme irrationnelles, valorisant celles-ci et mettant l'accent sur la nécessité de les enseigner explicitement comme capacités nécessaires pour améliorer les conditions d'existence et faire face aux contraintes du monde actuel. Dans la même veine, le programme de *life skills* de l'OMS a eu une grande influence dans la construction de l'idée que les émotions et les relations peuvent et doivent être enseignables, en attirant l'attention sur l'articulation entre santé et émotions et à la nécessité de réguler celles-ci, ainsi que l'importance de développer de compétences relationnelles pour préserver la santé.

C'est d'un côté les inquiétudes des enseignants sur les problèmes sociaux de notre temps et de l'autre la concomitance de différents savoirs et discours sur les exigences de l'époque contemporaine, ainsi que les modèles sur les capacités à développer pour s'inscrire dans son temps qui a donné impulsion à ce curriculum. Les interrogations des uns et les interprétations des autres ont participé à la construction des formes et significations culturelles inédites.

Quelles formes de subjectivités et de visions du monde sont proposées à travers le programme des *life skills* de l'OMS et le concept d'*intelligence émotionnelle*? Selon Diane Lamoureux le "*néolibéralisme reste la pensée dominante de notre temps et organise chacun des aspects de nos vies depuis quelques décennies.*" L'auteure montre que la conception du social est réduite à l'individu, dans un monde dominé par les intérêts singuliers, où les objectifs communs n'existent pas. Ce qui est mis en avant par cette idéologie, c'est la méritocratie et le succès individuel (Lamoureux 2020). Dans le même ordre d'idées, Frédéric Lordon soutient que l'imaginaire néolibéral peut être décrit par le terme anglais de *pervasive*. « *Dire que l'imaginaire néolibéral est pervasive* (souligné par l'auteur), *c'est dire qu'il s'infiltré dans tous les coins, qu'il envahit tout et se répand partout* ». Selon lui, le néolibéralisme est une "*idéologie psychologue du moi*" et ce moi est "*souverain*", "*libre*", "*responsable*", "*autosuffisant*", c'est un "*moi qui veut et qui décide*" qui s'appuie sur la "*théorie économique du capital humain, où l'on est invité à accumuler ici du capital beauté,*

santé, tonus, joie de vivre, comme ailleurs du capital compétence, motivation, flexibilité, etc". (Lordon 2013 : 2017 -220).

En se basant sur ces auteurs, on pourrait induire que le programme des *life skills* de l'OMS et le concept d'*intelligence émotionnelle*, participent à construire un modèle de soi et de sociabilité qui se base sur l'idéologie néolibérale. Ces deux visions du monde mettent l'accent sur l'individu, son succès, sa capacité à interagir avec les autres, sa préservation de la santé, sa motivation. Ainsi celles-ci, en proposant des méthodes d'organisation de la subjectivité, ne tendent pas vers un idéal collectif, mais se basent sur les intérêts du sujet, sur son succès individuel.

Contrairement à cette conception néolibérale de l'être humain qui met l'accent sur l'individu où la collectivité est la condition de sa réalisation, la Scuola-Città Pestalozzi - même si elle puise dans ces imaginaires néolibéraux contemporains pour la construction de nouvelles pratiques éducatives - s'efforce de consolider le sentiment d'appartenance et de construire une conception relationnelle du sujet. La conception du sujet et de la vie collective - des pratiques d'«éducation affective et relationnelle» qui visent à la régulation des émotions et des relations - se base sur la conception culturelle de la démocratie comme manière d'être. C'est ce que nous allons voir dans le prochain chapitre.

Chapitre 5

Les émotions de la démocratie

1. Introduction

Nous avons vu dans le chapitre précédent les dynamiques autour de la construction d'une nouvelle culture des émotions où de nouvelles interprétations, normes et valeurs émergent dans un contexte de globalisation. Dans ce chapitre nous allons voir les processus, les significations et les finalités de ces pratiques éducatives émergentes.

Comme il a été déjà mentionné, les pratiques d'« éducation affectives et relationnelles » partagent des ressemblances et des différences avec le modèle explicatif des « pédagogies des émotions » selon Wilce et Fenigsen (2016). Les ressemblances entre ces deux phénomènes consistent à valoriser les émotions et à aborder celles-ci comme une matière scolaire. Dans cette matière scolaire les émotions sont explicitement enseignables selon un modèle didactique institutionnel, qui consiste à apprendre à reconnaître et à réguler celles-ci.

Le but de ce chapitre est cependant de mettre l'accent sur les différences entre le cas de ces pédagogies de la Scuola-Città Pestalozzi et celles du modèle des « pédagogies des émotions » tel qu'explicité par ces deux anthropologues. Si ces derniers ont montré que la caractéristique commune de ce phénomène émergent à l'échelle globale consiste à construire des subjectivités néolibérales, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi, visent à travers les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » à renforcer l'autonomie du sujet tout en cherchant à consolider le lien social, se basant sur une conception de la démocratie comme manière de vivre. Ainsi ces pratiques éducatives inédites s'inscrivent dans la continuité du projet éducatif de cette école qui a été fondée après la chute du régime fasciste dans le but de reconstruire la société démocratique. Ces pratiques qui s'inscrivent dans le contexte d'époque visent cependant à répondre à des problèmes contemporains sociaux et psychologiques comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Il s'agira donc de donner à voir, à travers les pratiques d'« éducation affective et relationnelle », de quelles manières les enseignants cherchent à éduquer le sujet et à consolider le lien social selon l'éthos

démocratique.

La socialisation des émotions

Mon analyse s'appuiera sur les approches suivantes qui me permettront de comprendre les stratégies des enseignants dans la mise en place de ces pratiques éducatives. Comme il a été déjà évoqué au chapitre 3, la socialisation des émotions a été définie en anthropologie par le fait d'orienter l'expérience sensible en fonction des valeurs et normes culturelles, selon ce que les adultes estiment être important et nécessaire pour l'existence des enfants en tant que membres d'une culture (Lutz et White 1986, H. Geertz 1959, Montandon 1992). La fabrication culturelle des émotions implique l'attribution des significations accordées à celles-ci et l'accentuation de certaines au détriment d'autres (Montandon 1992, Bernard 2015). Hildred Geertz, qui a étudié le processus de socialisation des émotions dans la société javanaise, fait mention de la « spécialisation émotionnelle guidée socialement » pour désigner les actions des adultes qui façonnent les expériences émotionnelles des enfants par les significations culturelles données à celles-ci.

« Les cultures et les sociétés varient considérablement pas seulement dans la manière dont elles façonnent mais aussi attribuent du sens et des valeurs à des capacités émotionnelles de base qui sont enracinées dans notre biologie humaine » (Röttger-Rössler et al. 2015). Les anthropologues et les sociologues ont montré que le sens attribué à cette dimension de l'expérience humaine s'inscrit dans des cadres culturels qui édictent des règles sur la régulation de celles-ci. Pour la sociologue américaine Arlie Hochschild, les règles de gestion des émotions s'inscrivent dans une idéologie qui définit implicitement les significations données aux situations :

“Rules for managing feeling are implicit in any ideological stance; they are the "bottom side" of ideology. Ideology has often been construed as a flatly cognitive framework, lacking systematic implications for how we manage feelings, or, indeed, for how we feel. Yet, drawing on Durkheim(1961),12 Geertz (1964), and in part on Goffman (1974), we can think of ideology as an interpretive framework that can be described in terms of framing rules and feeling rules. By "framing rules" I refer to the rules according to which we ascribe definitions or meanings to situations. For example, an individual can define the situation of getting fired as yet another instance of capitalists' abuse of workers or as yet another result of personal failure. In each case, the frame may reflect a more general rule about assigning blame. By "feeling rules" I refer to guidelines for the assessment of fits and misfits between feeling and

situation. For example, according to one feeling rule, one can be legitimately angry at the boss or company; according to another, one cannot. Framing and feeling rules are back to back and mutually imply each other” (Hochschild 1979 : 566).

Comme Hochschild le spécifie avec l'exemple de l'individu licencié, le sens donné à sa colère peut varier en fonction du cadre de référence dans lequel il s'inscrit.

L'« éducation affective et relationnelle » s'appuie sur la démocratie comme cadre interprétatif ou idéologie au sens de Hochschild. Comme il a déjà été mentionné par ailleurs, la Scuola-Città Pestalozzi, se base sur la conception de la démocratie et de l'éducation de John Dewey, notamment sur l'idée que la démocratie c'est aussi une manière de vivre individuelle et collective. Du point de vue de l'individu, il s'agit de créer les conditions nécessaires pour que celui-ci puisse mener son existence sans devoir subir une autorité extérieure. Pour Dewey, il s'agit de développer les capacités d'agir des individus car la démocratie est perpétuée par des attitudes individuelles et en cela il importe d'éduquer le caractère de l'individu. Contrairement à un régime autoritaire marqué par la haine, la peur, l'intolérance, les conditions de vie dans une démocratie structurent également les relations sociales et cela implique de réduire la domination, de créer les conditions favorables de collaboration, d'échange, d'expression des différences, d'agir en commun. (Dewey 1995 [1939]). Cette description ethnographique rendra compte que c'est dans ce cadre interprétatif que les représentations, les normes et les valeurs de l'« éducation affective et relationnelle » prennent sens.

En plus de cette dimension idéologique des émotions au sens de Hochschild je m'intéresse à la dimension historique des émotions dans la régulation des relations sociales et la formation du sujet (Illouz & Bengler Alalouf 2017).

Selon les anthropologues et sociologues, la socialisation des émotions se réalise aussi bien explicitement qu'implicitement. Si une des caractéristiques du phénomène des « pédagogies des émotions » consiste à mettre l'accent sur l'enseignement explicite des émotions, selon les contextes, ces pratiques se basent sur la poursuite de finalités propres au groupe humain qui les met en place. Si je fais référence au terme d'éducation et pas de socialisation c'est parce qu'il s'agit de pratiques éducatives basées sur un enseignement pédagogique scolaire et non pas de pratiques culturelles qui ont lieu de manière spontanée.

Méthodologie

Pour comprendre les logiques et les intentions des enseignants dans ces pratiques j'ai mené des observations dans les cours d' « éducation affective et relationnelle » dans les quatre années de l'enseignement primaire. Je me suis intéressée aux différentes pratiques au sein de ces cours pour avoir une vue d'ensemble et en saisir la logique sous-jacente. La question qui a guidé mes observations consistait à savoir comment les enseignants orientent l'éducation aux émotions et quelle en est la finalité. Le choix d'aborder ces pratiques à partir des intentionnalités des enseignants m'a permis de saisir la manière dont ils répondent aux problèmes sociaux de notre époque. Si j'ai mené des observations lors de ces cours, je n'ai pas participé dans ces enseignements. Je me suis assise sur une table avec un groupe d'élèves, ou au fond de la salle de classe où j'ai pris des notes et des enregistrements audios sur le déroulement de ces cours, enregistrements audios que j'ai retranscrits par la suite. A deux reprises, j'ai filmé dans ces cours pour avoir la certitude que je ne manquais pas de saisir des données importantes. Durant toutes ces observations, je me suis entretenue avec les enseignants : Cristina, Patrizio et Renato qui donnaient ce cours - Cristina étant l'enseignante principale de cette matière - pour comprendre leur interprétations et choix pédagogiques. J'ai également observé les élèves ainsi que les interactions avec les enseignants dans les couloirs et dans le jardin lors de la récréation.

Les descriptions dans ce chapitre se basent essentiellement sur le cours développé en deuxième année de la scolarité des enfants (élèves âgés de 7-8 ans). Cet apprentissage ne se limite pas à la deuxième année car d'autres pratiques d'identification et de régulation des émotions ont lieu tout au long du parcours scolaire.

2. Description des pratiques

Les émotions comme matière enseignable

L'apprentissage de la reconnaissance et de l'interprétation des émotions dans le cadre de la Scuola-Città Pestalozzi se développe en deuxième année de l'école primaire (élèves de 7-8 ans) car les enseignants considèrent que les enfants à cet âge-là commencent à être en mesure de comprendre les émotions. En première année de l'école élémentaire, les élèves (âgés de 6-7 ans) apprennent à travailler en groupe. Cet apprentissage consiste à inclure et à prendre soin des membres du groupe et à prendre conscience de la responsabilité personnelle dans le travail en groupe. Cette initiation est considérée importante par les enseignants pour créer un

sentiment d'appartenance au sein de la communauté éducative. Il s'agit de construire un lien affectif, considéré comme principe de base pour la vie dans la communauté éducative mais aussi comme condition indispensable pour l'éducation. Cela montre comment cette communauté éducative accorde une importance à l'expérience sensible des sujets. Par ailleurs, cela reflète aussi le modèle culturel qui sous-tend l'organisation de la vie collective de cette école.

Le modèle d'enseignement des émotions se fonde sur les six émotions²⁴ de base - qui sont la colère, la peur, la joie, la tristesse, la surprise et le dégoût - telles que théorisées par le psychologue américain Paul Ekman. Les deux premières émotions abordées en priorité dans ce cours sont la colère et la peur car celles-ci sont considérées comme problématiques chez les enfants par les enseignants. Si elles sont considérées problématiques c'est parce qu'elles peuvent déboucher sur l'isolement, la souffrance et la violence et elles peuvent affaiblir la personne et les relations sociales.

Au cours de cette deuxième année du programme d' « éducation affective et relationnelle » les enfants sont invités à identifier les émotions à travers leurs lectures et à les inscrire sur une feuille A1 accrochée au mur, feuille qui restera affichée en classe toute l'année. Au fur et à mesure des leçons d'une émotion à l'autre (ce processus d'apprentissage des émotions est appelé par l'enseignante : « *voyage au pays des émotions* » p. 428), les enfants choisiront par vote celle qui sera apprise consécutivement (voir en annexe « *Les enfants choisissent quelle émotion apprendre* » p.443).

Être bien ensemble et empowerment

L' « éducation affective et relationnelle » se déploie selon les logiques de cette communauté éducative et l'idéal d'*être bien ensemble* dans la diversité. Ces pratiques visent à façonner à la fois un rapport à soi et aux autres. La dimension relationnelle de ces pratiques éducatives se focalise sur la construction d'un rapport empathique à l'autre, à travers la capacité à déchiffrer les besoins et les états émotionnels de l'autre et à préserver l'harmonie collective. Pour cela, les enfants apprennent à déchiffrer l'expression des états émotionnels des autres dans la vie quotidienne à l'école. Ces activités pédagogiques, qui se basent sur les expériences vécues des enfants au sein de l'école, visent à éduquer l'attention envers l'autre de manière à percevoir et

²⁴ C'est Paul Ekman et les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi qui qualifient ces entités psychologiques d'émotions.

à distinguer l'expression non-verbale de différents états émotionnels chez l'autre. L'apprentissage qui consiste à reconnaître comment l'autre éprouve, se concrétise notamment à travers des situations conflictuelles quotidiennes qui touchent les élèves. Ces dernières font l'objet de discussions collectives, qui impliquent les enseignants et les élèves. Je décrirai plus loin une situation de dialogue entre les enseignants et les élèves autour de l'expérience de l'exclusion sociale. Par ailleurs, la consolidation du lien social à travers l'empathie, comme construction d'une manière d'*éprouver ensemble* (Laplantine 2005), se forme à travers la sollicitude des enseignants envers les personnes vulnérables, étant donné que dans chaque classe il y a un enfant en situation de handicap. Ces pratiques mises en place par les enseignants visent à construire une manière commune d'éprouver et de créer du lien à partir de l'expérience sensible. Reconnaître l'autre à partir de ce qu'il éprouve est une façon d'apprendre à vivre avec les différences et construire des "*relations significatives*". Par ces pratiques les enseignants cherchent à faire disparaître des attitudes de repli sur soi, en amenant les enfants à reconnaître l'autre dans sa manière singulière d'éprouver le monde. Cependant l'« éducation affective et relationnelle » ne se limite pas seulement au façonnement de la vie sociale au sein de la communauté éducative. Sa finalité consiste également au développement de l'autonomie de la personne que les enseignants désignent souvent par le terme d'*empowerment*. Cela consiste à cultiver la capacité d'agir pour rendre les enfants capables de se situer par rapport aux contraintes et aux possibilités de l'existence au sens large et pas seulement dans le cadre de leur scolarité. Ces pratiques éducatives consistent à apprendre à identifier ses émotions et à réguler celles-ci, à donner une légitimité à sa souffrance, mais aussi à apprendre à connaître ses propres inclinations pour faire des choix existentiels qui se basent sur les désirs, les intérêts, les motivations de chacun. Les enseignants cherchent à développer chez les enfants la capacité à prendre des initiatives pour transformer les états émotionnels en les amenant par exemple à réfléchir sur le sens de leurs colères, ou à s'interroger sur leurs désirs et sur les manières de les réaliser.

Modèle d'apprentissage des émotions

La façon dont les émotions sont comprises par les enseignants se reflète dans la méthode de l'enseignement de celles-ci. Cela se base sur un modèle qui comprend trois phases : dans un premier temps il s'agit pour les enfants de reconnaître les sensations corporelles que provoque l'émotion étudiée, ensuite d'identifier les situations qui la déclenchent et enfin les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs stratégies personnelles de maîtriser celle-ci et de les partager avec

les autres élèves. Ce modèle éducatif se base, en partie, sur une compréhension des émotions du point de vue des savoirs scientifiques.²⁵ Les émotions dans le contexte de ces pratiques éducatives ont une dimension physiologique, situationnelle, personnelle et intersubjective. Par ailleurs, dans les représentations des enseignants, elles n'appartiennent pas seulement aux êtres humains, mais aussi aux animaux. L'apprentissage consiste en la construction d'un rapport aux émotions qui implique la réflexion, l'identification et la régulation de celles-ci. Dans ce sens, on retrouve dans le cas de la Scuola-Città des similitudes avec les modèles d'éducation aux émotions dans les « pédagogies des émotions ».

Les enseignants distinguent les émotions et les affects. L'émotion est considérée comme une énergie qui jaillit du sujet, un mouvement qui émerge du « soi » vers l'extérieur. La capacité à s'émouvoir est considérée comme une source de connaissance de soi, comme capacité d'agir et de créer du lien. Tandis que l'affectivité se réfère à la dimension intersubjective de l'émotion c'est-à-dire ce que le jaillissement de cette énergie personnelle implique socialement. J'utiliserai la notion d'émotion car c'est cette catégorie qui est employée par les enseignants dans le cadre de ces pratiques éducatives.

Finalités éducatives

La dimension subjective et relationnelle des émotions

La construction du rapport aux émotions chez la personne se réalise dans une finalité d'émancipation par rapport à l'autre. Les enseignants considèrent que les autres peuvent interpréter nos émotions de manière erronée, donc l'éducation aux émotions a pour but de consolider la conscience de soi du sujet qui apprend à prendre au sérieux son propre ressenti. Le ressenti de la personne est considéré comme constitutif de sa subjectivité. Reconnaître ses propres émotions, c'est prendre position, c'est se distinguer des autres. Les émotions ont donc une dimension incarnée et elles révèlent la singularité du sujet, de sa manière personnelle et unique d'éprouver le monde. Il s'agit par ces pratiques éducatives d'émanciper la personne en lui apprenant à reconnaître ses émotions et à s'affirmer notamment lorsque sa dignité n'est pas respectée dans les relations sociales (nous verrons cela plus en détail dans le chapitre 6

²⁵ Le behaviorisme considère les émotions en tant que changements psychobiologiques tandis que la psychologie expérimentale les considère comme des systèmes de réponses (expressives, physiologiques, cognitives, comportementales) et comme perception consciente de l'émotion déclenchées par des événements. (Greco et Stenner 2008 :7,8).

consacré aux pratiques de résolution de conflit). L'émancipation dans ce contexte implique pour le sujet d'apprendre à se libérer de la domination des autres mais aussi des représentations inexacts à l'égard de son ressenti.

Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, les enseignants considèrent que l'empathie et la capacité à déchiffrer les émotions des autres, ne vont pas de soi. Selon ces derniers, dans les cas des relations parents-enfants, les bonnes intentions de ces derniers peuvent être maladroites et porter involontairement et inconsciemment préjudice à l'enfant²⁶. L'« éducation affective et relationnelle » comme nouvelle pratique éducative, se justifie par les enseignants en réponse au sens commun qui n'incluerait pas ces capacités qui consisteraient à décoder le ressenti de l'autre, d'où l'importance d'apprendre aux enfants à reconnaître leurs propres ressentis et à donner du crédit à ceux-ci, mais aussi d'apprendre à les reconnaître chez les autres.

Exercer une capacité d'agir sur ses états émotionnels

Du point de vue des enseignants, apprendre à reconnaître ses ressentis est considéré important non seulement dans une relation intersubjective, mais aussi intra-subjective. Cette représentation se réfère à l'idée que les émotions ne se manifestent pas clairement et distinctement à la conscience et qu'il s'agit de faire un effort de réflexion, de suspension, pour percevoir avec clarté le mouvement intérieur déclenché par les situations ou les interactions. Cette observation de soi est un moment de transformation de l'émotion – qui serait indistincte - en connaissance. Par exemple, la colère et les nuances que cet état émotionnel comporte peut conduire à la confusion et peut produire de la souffrance si elles n'apparaissent pas clairement à celui qui les éprouve. Ne pas apprendre à reconnaître, à distinguer et puis à maîtriser ses émotions peut amener la personne à s'habituer à la souffrance, mais aussi à être dominée par ses émotions. Cette habitude peut amener la personne à subir de manière passive la souffrance et à être assujettie par elles. L'enseignant Marcello avait donné l'exemple du féminicide en rappelant qu'une éducation aux émotions peut amener la personne à prendre conscience de ses droits et ne pas subir de mauvais traitements de la part d'autres.

²⁶ Cristina donne l'exemple de son mari lequel, pour calmer son fils contrarié, lui avait promis de l'amener au cirque, ce qui au moment même avait dissipé son attitude contrariée et avait éveillé un état de joie en lui, mais cela se transforma en souffrance plus tard car le père n'avait pas tenu la promesse. Pour elle cet exemple était significatif de l'inefficacité de la manière dont les parents maîtrisent les émotions des enfants et donnent une éducation implicite qui consiste à étouffer la reconnaissance et l'expression des états émotionnels.

Ces pratiques éducatives se basent sur une conception du droit de la personne d'être reconnue dans son expérience subjective. L'«éducation affective et relationnelle» vise à éduquer un sujet capable de s'orienter dans la vie à partir de ce qui a du sens pour lui. Ce sens découle de ses désirs (ce qui se réfère aux aspirations et projets personnels) et des efforts nécessaires pour les réaliser.

A travers la leçon sur le bonheur, les enseignants mènent les enfants à réfléchir sur leurs désirs ainsi que sur les moyens de concrétiser ceux-ci, transmettant par là l'idée que le bonheur est associé aux désirs et aux efforts qu'on déploie en vue de leur réalisation. Il faut noter que ce n'est pas seulement à l'occasion de ces leçons consacrées au bonheur, mais tout au long de la scolarité, que les enfants sont amenés à découvrir leurs inclinations personnelles et leurs talents à travers l'organisation de différents ateliers qui visent à créer les conditions pour rendre cela possible. Les enseignants amènent les enfants à réfléchir sur ce qui importe pour eux. L'enseignante Cristina oriente leur conception du bonheur car elle suggère ce que cet état pourrait être notamment que celui-ci n'est pas lié à la possession matérielle. En effet, lorsque dans le cadre du cours sur le bonheur un enfant affirme : « *Je veux être riche* », l'enseignante répond : « *Je ne vois pas à quoi cela peut servir* » et n'encourage pas l'élève à poursuivre cet idéal, lui rappelant que la question est de savoir : « *qu'est-ce qui te rend heureux maintenant ?* ». L'idée associée au bonheur est aussi liée au temps présent. L'état de bonheur n'est pas donné une fois pour toute mais il a une dimension changeante. Vu cette conception dynamique du bonheur, qui est interchangeable avec l'idée du désir, et qui se redéfinit au présent, la question qui guide le sujet dans la connaissance de celui-ci, c'est de savoir : « *Qu'est-ce qui me rend heureux maintenant et quels moyens mettre en œuvre pour réaliser ces désirs ?* ». Cet apprentissage est considéré important pour son émancipation car le sujet peut être influencé par les désirs, les attentes, les suggestions des autres et suivre ces dernières sans prendre conscience des conséquences d'un choix non réfléchi qui pourraient mal l'orienter dans l'existence. Cela indique également une conception de la personne qui est responsable de sa propre existence, laquelle doit être construite à partir de ses désirs.

Construire une conception de la vie sociale à travers une conception culturelle du bonheur

L'idée du bonheur construite à travers ces pratiques éducatives met également l'accent sur

l'importance de sa dimension sociale. Les différentes pratiques de l'« éducation affective et relationnelle » comme : l'apprentissage de la reconnaissance des émotions, les contenus des contes et les pratiques de résolution des conflits véhiculent l'importance de l'harmonie collective et l'idée du partage comme condition de possibilité du bonheur. La représentation du bonheur personnel renvoie à la capacité d'agir et de choisir en fonction de ses désirs. Le bonheur collectif consiste principalement dans le maintien de bonnes relations sociales. Ces deux formes du bonheur sont considérées comme interdépendantes. Les enseignants parlent souvent de l'importance d'*être bien avec soi-même pour être bien avec les autres*. Être bien avec les autres c'est pouvoir se parler sincèrement, coopérer et éprouver un sentiment d'appartenance.

Le troisième et dernier cours sur le bonheur se termine avec une séance consacrée à l'importance de cultiver l'amitié, transmettant l'idée que les relations sont sources de bonheur. Cette représentation est transmise de différentes façons. À travers les contes l'enseignante transmet l'idée que la souffrance est causée par la rupture de lien, par la recherche des intérêts personnels, par la méfiance, par le manque de dialogue, tandis que le bien-être et l'harmonie collective sont associés au partage, à la sollicitude, à la solidarité, au *prendre soin* de l'autre, à l'amitié. Dans ce contexte, les émotions désirables sont associées à l'idée d'*être bien ensemble* et ont pour rôle de renforcer le lien social.

L'exclusion est une thématique qui revient de manière régulière lors de ces pratiques éducatives qui consistent à cultiver l'empathie. Soit l'enseignante crée des situations pédagogiques pour éduquer les enfants à se mettre à la place de l'autre à travers les jeux de rôle, soit elle se base sur des expériences vécues des enfants au sein de l'école pour les amener à réfléchir sur les émotions que le rejet ou l'isolement peut susciter. La reconnaissance des émotions chez l'autre est considérée comme une ressource pour construire des *relations significatives* et être en mesure de comprendre ce que l'autre communique de manière non verbale. Par exemple, quand un enfant se trouve seul dans la cour de récréation, les enseignants considèrent utile et important que d'autres enfants reconnaissent en lui cette attitude de renfermement pour établir la communication et lui proposer de rejoindre le groupe. Le souci envers l'autre, notamment envers les plus vulnérables, est une attitude qui est encouragée au sein de cette communauté éducative.

On peut voir ici que les pratiques d'« éducation affective et relationnelle » s'adressent à la fois

à la personne et visent à façonner les relations sociales. Les émotions sont considérées comme personnelles et privées lorsqu'il s'agit de démarquer les limites du soi par rapport à l'autre. Ces émotions personnelles, qui concernent l'autonomie de la personne et sa dignité, sont en même temps intersubjectives parce qu'elles se définissent par rapport à l'autre. D'un autre côté, la dimension relationnelle des émotions est saillante lorsqu'il s'agit de mettre en pratique les idéaux de cette communauté éducative par rapport à la vie sociale : renforcer le lien social à travers la coopération, la préservation de l'harmonie collective, l'empathie comme condition de possibilité de *relations significatives*.

Le construction d'un lien affectif significatif se construit tout au long de la première année et sert de fondement au sentiment d'appartenance. Au cours de cette année, les enfants sont amenés à coopérer et à prendre conscience de la responsabilité de chacun dans l'avancement des projets collectifs. L'enseignante cherche à susciter en eux un esprit de défi où la coopération et la contribution de chacun sont stimulées non pas par la compétition, mais par la représentation d'une menace extérieure, figurée par le rôle d'une sorcière qui dévore les groupes qui n'ont pas collaboré et dont les membres n'ont pas pris soin des uns des autres.

Après avoir donné une vue d'ensemble sur ces pratiques éducatives, je vais maintenant décrire les manières d'enseigner les émotions. Je dépeindrai le travail sur la colère. Cette émotion fait l'objet de la première leçon puisqu'elle est considérée prioritaire dans la mesure où, selon les enseignants, les enfants la ressentent souvent mais ne savent pas l'identifier. Les autres émotions sont apprises selon le même modèle que celui de la colère présentée ici.

Des manières d'enseigner les émotions

La leçon sur la colère:

Apprendre à identifier les sensations corporelles

Cette émotion fait l'objet de quatre séances de cours. Pour prendre conscience de l'état émotionnel lié à la colère, la première séance a pour but d'amener les enfants à identifier les sensations corporelles que provoque cet état. L'enseignante dessine un bonhomme au tableau et écrit au-dessus *La rabbia* (la colère) (voir en annexe "*La colère (photographie)*" p. 430). Avant de demander aux enfants de décrire la manifestation du ressenti dans leur corps, en guise d'exemple, elle spécifie que c'est par une respiration rapide que cet état émotionnel se

manifeste chez elle. Ensuite, elle suggère des sensations - des picotements, des sensations de chaleur, des tremblements - comme exemple pour que les enfants puissent avoir le lexique nécessaire pour les définir.

Les enfants sont sollicités par l'enseignante pour décrire ces sensations liées à la colère. Ceux-ci, indiquent un par un les différentes formes que ces stimulations physiologiques prennent : « *Comme une foudre qui traverse ma tête* » ; « *Des ondes de chaleur qui traversent le haut du corps* » ; « *Des sensations de fulguration sur les bras* » ; « *Des sensations d'étouffement sur la poitrine* » ; « *Des sensations de chaleur sur le visage* » ; « *Des tremblements des genoux* » ; « *Transpiration* » ; « *Pincement sur ventre* », « *Sifflement des oreilles* » (Pour une description détaillée des leçons sur cette émotion voir en annexe “*La leçon sur la colère*” p. 429).

Je fus étonnée par la manière dont les enfants décrivaient avec clarté leurs sensations. Cette manière d'interroger les sensations dans le corps montre que l'émotion est comprise dans un premier temps comme une donnée biologique. Les sensations servent d'indicateur de l'état émotionnel. Éduquer aux émotions signifie ici éduquer l'attention à reconnaître celles-ci dans leurs manifestations corporelles. Le corps - par une observation de soi - est considéré comme une boussole pour s'orienter dans le monde.

Apprendre à donner du sens à ses expériences émotionnelles : la colère inutile et colère juste

Après avoir appris à identifier les sensations de cet état émotionnel dans le corps, les enfants apprennent les représentations et les réactions appropriées liées à la colère. Ceux-ci apprennent que l'émotion est une réaction déclenchée par des situations différentes. Les représentations autour de celle-ci sont soit construites par les enseignants à travers leur évaluation des situations, soit à travers des contes, des poèmes, des chansons. Pour faire connaître la réaction que cette émotion peut déclencher, l'enseignante lit aux enfants un poème (voir en annexe en version original le poème “*Rabbia, birabbia de Giuseppe Pontremoli*” » p. 432). Ce poème décrit l'état d'un homme qui était toujours en colère . Celui-ci était en colère contre la chaleur du feu, le froid de la glace, le silence, le bruit, contre l'excès de parfum, contre la mauvaise odeur, en hiver, en été, en automne, au printemps, le matin, l'après-midi, le soir et la nuit. Il était tellement en colère qu'un jour il se fâcha même contre sa propre colère qu'il décida de mettre celle-ci dans une cage, mais il lui en resta un tas

qu'il utilisa pour se révolter contre des choses injustes.

Après cette lecture, une discussion s'ensuit entre les deux enseignants et les élèves sur la signification de cette émotion. Pour illustrer la conception de la *colère juste*, l'enseignante Cristina s'appuie sur un acte qualifié de violent par elle et son collègue Renato, acte qui s'était produit la veille par deux élèves - l'un ayant frappé l'autre sur le dos - et dont les enseignants ont exprimé leur indignation en début de cours. Selon elle, il est juste de se mettre en colère contre de telles conduites. S'ensuit une discussion avec les enfants sur le fait de se mettre en colère contre le goûter qui ne plaît pas, afin de faire réfléchir ces derniers sur un exemple de *colère inutile*. Alors que Renato semble donner des réponses : « *C'est inutile de se mettre en colère contre le goûter qui ne vous plaît pas* », Cristina bien qu'elle oriente le sens donné à cette réaction, elle n'apporte pas de réponse définitive aux enfants quant à la juste manière de réagir mais elle pose la question : « *Est-ce utile...?* ». De cette manière, elle cherche à amener les enfants à réfléchir sur le sens de la colère.

Le poème qu'elle a choisi pour faire réfléchir les enfants sur le type de colère suggère l'idée qu'il est déraisonnable d'avoir une réaction violente contre la chaleur du feu et le froid de la glace, situations sur lesquelles il est vain et inutile de s'attarder puisqu'il s'agit de situations sur lesquelles on ne peut avoir aucune emprise. Cependant elle souligne qu'il n'est pas toujours vain et inutile d'avoir une forte réaction, car dans certaines situations la colère est considérée nécessaire. Cristina a choisi ce poème car il suggère l'idée que la colère est une force qui jaillit de la personne, mais on peut la diriger vers des causes qu'on considère justes. Cette distinction sur les significations que peut revêtir la colère montre que l'émotion, en plus de sa dimension physiologique, a une dimension symbolique et elle sert à donner du sens à l'action, c'est-à-dire qu'elle suggère une manière culturellement appropriée de réagir. La réaction face à celle-ci est considérée légitime ou pas (juste ou inutile) selon l'événement qui déclenche celle-ci.

La colère est donc acceptée - c'est-à-dire reconnue comme légitime - dans certaines situations, comme par exemple quand elle est l'expression d'une indignation face à la violence qui vise à dominer ou à contrôler l'autre de manière arbitraire. Elle est également acceptée dans l'expression d'une cause considérée juste par le sujet. Mais elle est considérée dénuée de toute signification dans des situations qui ne justifient pas une indignation, comme le fait de se révolter contre des phénomènes naturels par exemple. Par ces distinctions sur les réactions à adopter face aux différents événements qui déclenchent la colère, l'enseignante attire

l'attention des élèves sur les manières appropriées de réagir.

La colère et ses conséquences

Cristina commence la troisième leçon sur la colère par un conte qu'elle a écrit elle-même à propos de cette émotion pour attirer l'attention sur la manière dont celle-ci peut se manifester et les conséquences qu'elle peut avoir sur les relations sociales si elle n'est pas transformée ou régulée. Elle n'explique pas théoriquement le fonctionnement de cet état émotionnel, mais évoque sa manifestation, de manière circonstanciée. A travers ce récit, elle pose la question : « *Comment agit la colère ?* » et apporte la réponse en construisant une interprétation de la conséquence de cette émotion. La colère est présentée comme une puissance qui peut prendre le pouvoir sur les pensées et mener à la rupture du lien et du repli sur soi. Son intention est d'établir un lien avec l'expérience des enfants pour entrer dans leur monde. À partir de ce récit les enfants apportent leurs expériences personnelles, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

Ce récit décrit l'histoire de Sara (Voir le récit "*Il Drago di Sara*" dans son intégralité en annexe en version originale, p. 433) une petite fille qui un jour pense avoir compris que personne ne l'aimait et que ses parents préféreraient sa sœur et son frère. Ici on a l'idée qu'une émotion interagit avec la pensée. La colère est représentée par un dragon visqueux et nauséabond, qui se déplace avec agilité, qui grandit et qui parle à Sara. Celui-ci l'interroge : « *Vraiment personne ne t'aime ! Quand tu penses, comme t'es gentille avec tout le monde ! Eux ils ne méritent pas ton affection* ». En parlant ainsi, celui-ci influence donc ses pensées qui font grandir la colère en elle. Ici il y a l'idée qu'une émotion peut prédominer sur une autre et l'effacer, car Sara qui d'habitude avait peur du noir, ce soir-là ressentait une colère tellement envahissante que la peur avait disparu. La colère est représentée comme un sentiment envahissant qui dicte les pensées car lorsque la sœur de Sara vient lui demander de se réconcilier le dragon lui siffle à l'oreille : « *Ne te t'attendris pas pour si peu* ». Lorsqu'elle alla à l'école, son amie Paola s'approcha d'elle pour lui proposer de jouer et le dragon lui souffla : « *Ne te laisse pas convaincre par cette minaudière, elle cache son jeu. C'est parce que Maria est absente qu'elle vient te voir* ».

Cela laisse apparaître la conception de l'émotion qui façonne le regard, l'interprétation de la situation. Le jugement (« *cette minaudière* »), la méfiance envers l'autre (« *elle cache son jeu* »), le fait de se sentir rejetée et victime, (« *Vraiment personne ne t'aime ! Quand tu*

penses, comme t'es gentille avec tout le monde! ») reflètent des monologues produits par cet état émotionnel.

Le dragon de Sara se sent bien en compagnie de celle-ci tant qu'elle est séparée des autres. Mais la nuit, quand Sara est dans sa chambre et se pense seule au monde, elle est saisie de peur. Donc là, il y a de nouveau l'intrusion d'une autre émotion qui fait irruption. La peur du noir qui avait été remplacée par l'amplification de la colère s'était transformée en peur d'être coupé du monde. Lorsque la maman de Sara entra et lui apporta du lait chaud, celle-ci l'embrassa et le dragon ne disparut pas, mais rétrécit.

Par ce conte, Cristina suggère aux enfants l'idée que la colère, lorsqu'elle était à son comble, signifiait rupture, séparation de l'autre et que lorsqu'elle avait diminué, elle avait laissé place à l'affection.

A travers ce conte, Cristina montre aux élèves que les émotions constituent des fluctuations qui émergent en fonction du vécu et de la manière d'interpréter les événements. Elle souligne surtout l'idée que la colère peut avoir une influence sur les pensées, produisant une perception déformée de la réalité, générant de la souffrance et une séparation avec les autres.

Identifier les causes de ses expériences émotionnelles : Qu'est-ce qui te met en colère?

Après avoir lu le conte, celle-ci s'adresse aux enfants : « *Mais de quoi il s'agissait ?* ».

Alessandro répond: « *La colère grandit* ». Cristina regarde tous les élèves et dit avec une voix posée, lente, calme et presque alarmante : « *C'est exactement cela ! C'était sa colère qui faisait grandir le dragon dans son ventre. Est-ce que cela vous est arrivé d'avoir une colère qui grandit, qui grandit, qui grandit ?* ». Sans attendre de réponse, elle commence à dessiner au tableau un parapluie et explique aux enfants le fonctionnement de la colère et comment celle-ci peut se manifester de plusieurs façons. Ce parapluie représente la colère comme une catégorie générale, qui inclut d'autres émotions. Elle demande à chaque enfant de dire ce qui le met en colère et note au tableau leurs propositions. Puisqu'elle cherche à attirer l'attention sur les effets défavorables de l'exclusion et elle sait que parfois certains enfants se plaignent d'être exclus, Cristina demande aux enfants : « *Cela vous est déjà arrivé de vous sentir en colère quand un enfant vous exclut?* ». Plusieurs enfants répondent en chœur : « *ouiii* ». Cristina réagit: « *Est-ce que l'exclusion peut être écrite dans le parapluie de la colère ?* ».

Quelques élèves affirment cela et l'enseignante inscrit le mot *exclusion* sous le dessin du parapluie. Cristina pose une autre question aux enfants :

« *Cela vous est-il peut-être déjà arrivé que la maman dise devant tout le monde : « mon enfant n'est pas capable de faire ses lacets ». Cela vous a mis en colère ? ».*

Certains élèves disent oui.

Lina : « *Mais moi je me mets toujours en colère ».*

Samuele dit : « *Moi je deviens triste ».*

Un enfant dit : « *Les enfants sont en colère quand ils ne savent pas faire quelque chose ».*

Cristina : « *C'est juste, ce sentiment que tu décris s'appelle l'embarras. Si vous avez fait pipi au lit et que la maman raconte cela à son amie, oh là, là, là, vous vous sentez mal non ? ».*

Plusieurs semblent s'y reconnaître dans cette situation et répondent : « *oui* » énergiquement.

Cristina écrit *l'embarras* sous la parapluie de la colère et reprend l'exemple : « *Ce sont des choses qui se produisent mais on ne veut pas que la maman raconte à tout le monde* ». Elle continue à questionner les enfants sur d'autres situations en lien avec la colère. « *Puis il y a d'autres choses qui peuvent se passer et provoquer la colère ? ».*

Daria répond aussitôt : « *Moi je me mets en colère quand je tombe ».*

Cristina : « *Ah quand tu tombes, voyons comment on peut décrire cette émotion ?!* ».

Arti : « *Moi je ne me mets pas en colère quand je tombe ».*

Cristina : « *Tout le monde ne se met pas en colère quand il tombe ».*

Francesco : « *Moi je me mets en colère quand je n'arrive pas à faire quelque chose ».*

Cristina s'adresse à son collègue Renato en s'appêtant à inscrire une nouvelle notion sous le parapluie de la colère : « *Est-ce qu'on peut appeler cela une incapacité ? ».*

Renato « *Camilla proposait la déception ».*

Cristina : « *Oui, la déception aussi. Cela se produit quand la maman te dit « je t'amène au cinéma » puis plus tard quand tu lui dis « allons au cinéma » et elle te répond « non, je ne peux pas », toi tu es en colère, donc tu es déçu ! ».*

Cristina inscrit le mot *incapacité* et *déception*.

Gaia : « *Moi je me mets en colère quand je n'arrive pas à bien faire quelque chose je me mets en colère ».*

Renato à Gaia : « *Tu te ne te sens pas satisfaite ? ».*

Celle-ci secoue la tête !

Cristina : « *On peut appeler cela sentiment d'inadéquation* ». Celle-ci écrit ce mot sous le parapluie de la colère et explique aux élèves : « *Cela veut dire que je ne suis pas à la hauteur de ce que je dois faire. C'est quand nous ne sommes pas satisfaits de nous-mêmes* ».

Dans le tableau noir, sous le parapluie de la colère figurent plusieurs états proposés par les enfants que cette émotion de base recouvre : l'exclusion²⁷, l'embarras, le sentiment d'inadéquation, la déception, l'incapacité.

Alexandre Surrallés dans son article *Peut-on étudier les émotions des autres ?* (2008) s'interroge par rapport à la colère : « *L'indignation* », la « *rage* », la « *fureur* », « *l'irritation* » peuvent-elles être rangées derrière l'étiquette « *colère* » ? Si oui, comment justifier une telle variété de nuances ? Correspondent-elles à des états différents, à des situations différentes ou encore à des jeux de vocabulaire ? ». Dans les cas observés et décrits ici les nuances de la colère sont déclenchées par la diversité des situations et la manière subjective d'en faire l'expérience.

Ces interactions en classe autour de la manière dont chacun ressent les émotions sont vues par les enseignants comme une occasion de montrer que tout le monde n'a pas les mêmes réponses émotionnelles. Cet apprentissage des émotions montre aux enfants également que la définition subjective des émotions est légitime. On voit ici comment les conceptions culturelles définissent les paramètres des règles émotionnelles et les manières d'y répondre, reconnaissant la diversité des manières d'éprouver. La conception des émotions est propre aux cultures, ce qui implique d'identifier les causes et les manières de répondre à différents états émotionnels selon les circonstances (Myers 1979 : 359).

Comment gérer sa colère ?

L'enseignante compare la colère à du poison et la gestion de cette émotion est exprimée par le mot *antidote*. On peut voir ici de nouveau que la transmission de la connaissance sur la régulation des émotions passe par l'utilisation d'un registre symbolique. Cette émotion est considérée comme du venin ce qui implique d'être traité. Les enfants sont invités chacun à dire de quelle manière ils maîtrisent la colère et l'enseignante note au tableau leurs stratégies.

Alessandro répond : « *Je donne des coups à un gros sac* ».

Tessa : « *Je chante* ».

Matteo : « *Je vais dans ma chambre, je reste tout seul* ».

²⁷ Les situations sont considérées comme des causes qui génèrent des états émotionnels. L'exclusion renvoie à une cause plutôt qu'à un état émotionnel. On peut voir dans ce cas que la cause et l'état émotionnel ne sont pas distingués, mais l'accent est mis par l'enseignante sur l'idée que l'exclusion est un motif valable pour ressentir la colère.

Camilla : « *J'écris tous mes secrets et ça passe* ».

Emma s'élève et démontre son geste : « *Moi je donne des coups de pieds comme ça sur mon lit jusqu'à ce que ça passe* ».

Gaïa : « *Moi quand je me mets en colère, je vais pleurer sur le pot de la quiétude qui est fait avec des paillettes* ».

...

Après que tous les enfants aient partagé leurs façons de répondre à leur colère, l'enseignante leur demande de recopier du tableau seulement les suggestions qui ont du sens pour eux, c'est-à-dire qui pourraient leur servir. Pour ancrer des nouvelles habitudes dans leur rapport aux émotions, sous les consignes de l'enseignante, les enfants s'engagent dans des jeux de rôles mettant en scène des situations qui suscitent des émotions fortes et qu'ils devront ensuite réguler (soit en choisissant dans les propositions écrites au tableau, soit en trouvant d'autres). L'enseignante ne propose pas de techniques quant à la gestion de la colère, mais incite les enfants à réfléchir sur la nécessité de remédier à ce qui est considéré comme du venin. L'éducation aux émotions a ici une « *valeur instrumentale* », c'est-à-dire que la connaissance des émotions peut être qualifiée d'instrumentale en ce sens qu'elle « *est désirable parce qu'elle va amener à quelque chose d'autre* » (De Vlieger 2018 60:61). En expliquant que la colère équivaut à du poison et en posant la question « *comment gérez-vous la colère ?* » l'enseignante insinue l'idée que celle-ci doit être gérée et qu'ils ont la capacité de le faire.

La leçon sur la colère a donné à voir la manière dont cette émotion est comprise, le sens donné à celle-ci, les manières d'enseigner les émotions et le sens donné à la gestion de la colère. Ces pratiques éducatives montrent l'importance de réguler ses émotions comme un moyen de maintenir l'équilibre psychique et de ne pas être dominé par elles. Ne pas gérer les émotions pourrait mener le sujet à souffrir ou à le pousser à exprimer la colère de manière impulsive et agressive. L'identification de ses états émotionnels et la gestion de ceux-ci sont considérées comme des manières saines de les exprimer. Dans ces cours l'enseignante n'indique pas des manières appropriées de gérer la colère. La gestion de celle-ci est liée aux contextes et il n'y a pas de prescription définie au préalable car ces situations et les réactions émotionnelles subjectives émergent au cours des événements de la vie quotidienne.

Au début d'une des leçons sur cette émotion, les enseignants ont discuté de l'agressivité d'un des élèves envers un autre durant la récréation. L'expression de la colère par l'agressivité envers l'autre est interdite par les enseignants. En revanche, donner libre cours à sa colère en

frappant un coussin est considéré une manière légitime de l'exprimer. Cristina s'adressait à l'élève qui avait agressé un autre en lui signalant qu'au lieu d'exprimer la colère par un comportement agressif, il aurait fallu qu'il vienne parler à l'enseignante. Éduquer à reconnaître les émotions en général et la colère en particulier est un moyen de faire réfléchir sur ses ressentis et d'en prendre conscience. Cette éducation a pour but de donner une méthode aux enfants dans une perspective de construction de la capacité d'agir, mais aussi de préservation de l'ordre social.

Construire la capacité d'agir

Ce travail de reconnaissance et de régulation des émotions implique de faire des efforts en vue de la transformation de celles-ci. La description d'une micro-interaction montre une manière dont l'enseignante cherche à construire chez un enfant la capacité d'agir en mettant l'accent sur la possibilité d'agir sur ce qui le trouble au lieu d'adopter une attitude passive.

Francesco (7 ans) en première année, un jour en fin d'après-midi alors que les enfants travaillaient en groupe et que celui-ci avait fini son activité, s'approcha de Cristina en frottant les yeux, visiblement fatigué et lui dit: « *Je veux rentrer à la maison* ». Celle-ci lui répondit: « *Tu peux aller mettre un peu d'eau sur ton visage, ça va te rafraîchir* ». Francesco retourna à sa place sans suivre les conseils de la maîtresse et s'assit en faisant semblant de pleurer. Celle-ci réagit avec un ton posé: « *Alors, Francesco, tu as choisi d'être malheureux ?* ». Celui-ci, avec un ton languissant répondit: « *Mais je veux rentrer à la maison* ». La maîtresse répondit en regardant l'horloge: « *Il reste encore trois quart d'heures avant la fin du cours. Qu'est-ce que tu peux faire? Peut-être que tes camarades ont besoin d'aide ?!* » sans insister davantage sur l'état de Francesco, après lui avoir suggéré un modèle d'action et donc le choix d'y adhérer ou pas, Cristina passe à une autre activité, rappelant aux élèves le temps qui leur reste pour finir l'activité. Cette micro-interaction montre le rapport aux émotions que les enseignants cherchent à développer chez les élèves, c'est-à-dire une attitude responsable et proactive qui impliquerait d'agir sur ce qui est vécu comme pénible.

À travers des situations de la vie quotidienne, les enseignants cherchent à habituer les enfants à l'idée qu'ils peuvent choisir, qu'ils peuvent chercher des solutions alternatives, d'autres points de vue dans le but de prendre la responsabilité pour soi au lieu de se résigner à un état passif. Cristina en demandant à Francesco: « *Tu as choisi d'être malheureux ?* » souligne que

celui-ci a le choix et la capacité à transformer un état non désirable, mais aussi la responsabilité d'agir pour ne pas subir une expérience vécue comme insoutenable. Les enseignants insistent particulièrement sur le sens de la responsabilité et la capacité d'agir, notamment pour répondre à leurs perceptions des pratiques parentales qui solliciteraient peu la responsabilité des enfants, ces derniers étant préoccupés constamment par le bien-être de leurs enfants.

La capacité à faire des choix est considérée importante en ce qui concerne ses propres motivations, désirs et talents. L'enseignant Marcello (47 ans) qui a étudié la philosophie et l'histoire, cite Nietzsche : « *Deviens ce que tu es !* » pour justifier le projet éducatif de la Scuola Città Pestalozzi qui consiste, à travers les expériences éducatives, à mettre les élèves en condition de résoudre des problèmes de la vie quotidienne (à la fois à travers les activités pédagogiques, mais aussi la vie sociale au sein de l'école) afin de se connaître, de découvrir leurs préférences, leurs talents et leurs motivations. Savoir choisir en fonction de ses propres attentes et aspirations signifie pour lui s'affranchir des influences extérieures et de la tradition (notamment familiale) pour aider les élèves à choisir leur existence en se basant sur leurs capacités et leurs aspirations, au lieu de subir des déterminismes sociaux. Deux autres enseignants, Pierluigi (32 ans) et Rita (41 ans) pour justifier l'importance de développer la capacité d'agir, avaient évoqué leurs expériences passées, où ils avaient fait des choix d'études universitaires, non pas par aspiration personnelle, mais l'un pour se conformer aux attentes des parents, l'autre pour suivre son compagnon. Dans les deux cas, après avoir effectué leurs études, ils ont repris des études basées sur leurs choix personnels respectifs. Pierluigi estimait qu'une connaissance de soi, de ses aspirations permet de faire des choix qui ne soient pas soumis à la dépendance des autres. C'est, entre autres, dans cette logique que s'inscrit le travail sur la reconnaissance de ses émotions dans la mesure où il pousse les élèves à apprendre ce qu'ils aiment.

Dans ce sens, la connaissance de ses émotions représente une *valeur instrumentale* (De Vlieger 2018) car prendre au sérieux ses réactions émotionnelles permet de faire des choix existentiels à partir de ce qui compte vraiment pour soi. Dans ce sens, l'éducation aux émotions et l'habitude de prendre celles-ci au sérieux dans les choix personnels est considéré par les enseignants comme une capacité importante à cultiver dans une logique de l'émancipation de la personne qui consiste à se positionner et à s'orienter dans la vie à partir de ses propres désirs, aspirations, capacités et motivations.

La capacité à choisir est façonnée constamment dans les activités pédagogiques. Cristina demande aux enfants de choisir (puis de voter ensemble) les émotions qui feront l'objet de chaque leçon. Elle demande constamment aux enfants : « *Qu'est-ce que tu choisis ?* », « *Qu'est-ce que tu préfères ?* ». Lorsqu'un jour une petite fille lui demandait conseil à propos de l'objet à dessiner, Cristina ne lui donna pas de conseil mais lui demanda : « *Qu'est-ce que le cœur te dit?* » le cœur faisant référence ici aux désirs personnels. Ces questions - qu'elle adresse aux enfants - ont pour finalité de les amener à se poser la question : « *Qu'est-ce que j'aime ?* », « *Qu'est-ce qui compte pour moi?* ». Par les questions qu'elle pose, elle amène les enfants à prendre conscience de leur désirs puis de leur agentivité afin de leur montrer qu'ils peuvent changer ce qui ne leur convient pas. Alors qu'un jour, dans la cour de récréation, un enfant se plaignait du fait qu'il n'avait pas d'amis et que personne ne voulait jouer avec lui, Cristina lui demanda : « *Qu'est-ce que tu peux faire pour avoir des amis?* », lui indiquant par là qu'il avait la possibilité de changer sa situation et son état émotionnel en agissant. Comme nous allons le voir maintenant, le cours sur le bonheur construit essentiellement ce rapport au monde : la conception du bonheur est à la fois façonnée à partir de l'idée de la capacité d'agir sur ses désirs ainsi que de l'importance donnée aux relations sociales.

La leçon du bonheur

La notion du bonheur est abordée selon le même modèle que toutes les autres émotions. Chaque début de cours commence par une chanson et un conte en lien avec la notion abordée. De même, comme pour les autres émotions, dans un premier temps l'enseignante demande aux enfants de faire un jeu de rôle où ceux-ci imitent la manière dont ils reconnaissent cet état émotionnel chez les autres : les amis, les parents, les enseignants, l'animal domestique.

Ensuite, l'enseignante note la question suivante au tableau : « *Comment je ressens le bonheur ?* » et dessine une figure humaine où elle inscrit les propositions des enfants sur les manières dont chacun décrit les sensations corporelles ou la manière dont l'état de bonheur se manifeste dans leurs corps, pour s'habituer à identifier les états émotionnels dans leurs formes physiologiques. Elle note au tableau leurs réactions physiques: « *Sourire* », « *Sensation de chaleur dans le cœur* », « *Se sentir léger* », « *Avoir des frissons* », « *Sauter* ». Une fois que tous les enfants ont décrit leurs sensations, l'enseignante invite ceux-ci à recopier les propositions notées au tableau, en choisissant parmi celles que d'autres ont partagé, si elles

résonnent avec leurs propres expériences afin d'élargir leur répertoire de reconnaissance des sensations.

L'état de bonheur n'est pas seulement une donnée qui s'inscrit dans le corps, mais il est déclenché par une situation, par un moment. La deuxième phase autour de la réflexion de cette émotion s'organise autour de la question : « *Qu'est-ce qui me rend heureux/heureuse et quand est-ce que je ressens le bonheur?* ». Les élèves rapportent un par un les expériences qu'ils associent au bonheur et Cristina inscrit au tableau les expériences proposées par les enfants: « *Jouer avec les amis* », « *Aller manger une glace avec maman* », « *Quand je fais un cadeau à mon ami* », « *Avoir un chien pour mon anniversaire* », « *Lire des histoires* », « *Jouer avec mon frère après l'école* », « *La grande récréation* », « *Quand on veut bien jouer avec moi* ». De nouveau, à la fin de cet exercice, l'enseignante invite les élèves à dessiner la figure humaine représentant le bonheur et recopier du tableau, non pas toutes les propositions faites par les enfants, mais seulement ce qui résonne en chacun d'eux.

La construction de l'agentivité : « *Arroser le jardin du bonheur* »

Pour construire une représentation du bonheur, Cristina raconte aux élèves une histoire²⁸ intitulée « *La boutique de Dieu* ». Un jour, un homme va faire quelques achats et arrive devant un local qui s'appelle *La boutique de Dieu*. Il y rentre et demande : « *Qui sait-ce qu'on peut acheter dans la boutique de Dieu ?* ». Il voit des boîtes avec des écriteaux : « *Courage* », « *Bonheur* », « *Patience* », « *Inventions* ». Dans cette boutique, il y avait un ange qui servait. L'homme s'adressa à l'ange : « *Mais cette boutique est magnifique, je voudrais acheter un peu de toutes ces choses* ». Et l'ange répondit : « *Nous sommes dans le magasin de Dieu, on n'achète pas, tout est gratuit* ». L'homme réjouit, répondit : « *Alors, je prendrai beaucoup de choses, pour moi et pour ma famille* ». Et il demanda un peu de courage, un peu de patience, beaucoup de bonne fortune, du succès et petit à petit il demandait un peu de toutes ces choses. L'ange prenait la commande et préparait son paquet. Quand l'homme finit de choisir, l'ange lui tendit un paquet de très petite taille. L'homme étonné de voir la taille du paquet, réagit : « *C'est si petit?* ». Et l'ange de répondre : « *Dans la boutique de Dieu, on vend des graines, vous devez les faire pousser vous-mêmes* ».

Aussitôt fini le récit, Cristina s'adresse aux enfants qui semblent perplexes : « *Avez-vous*

²⁸ Cette histoire circule sur internet et l'auteur est anonyme.

compris l'histoire? ». Un élève réagit : « *Mais c'est déjà fini l'histoire ?* ». Cristina hausse le ton et dit en se dirigeant vers le tableau : « *Nous allons voir maintenant comment on fait pour faire pousser les graines du bonheur* ». Debout devant le tableau, Cristina demande aux enfants : « *Qu'est-ce qui vous rendrait heureux maintenant ?* ».

Les enfants répondent : Mina : « *Je voudrais avoir un loup* ». Cléo : « *Je voudrais avoir un tigre* ». Giulio : « *Je voudrais être riche* ». Mais pour l'enseignante, ce sont des aspirations infaisables. En réaction au désir de Mina et Cléo, l'enseignante se montre perplexe et demande aux enfants si ce qu'ils en pensent, pour les mener à la conclusion que s'agissant d'animaux sauvages ils n'étaient pas appropriés en tant qu'animaux de compagnie. Elle réagit également envers Giulio qui souhaite devenir riche en commentant son désir, un peu hésitante : « *Je ne suis pas sûre que cela puisse servir à quelque chose... la question était de savoir ce qui te rend heureux maintenant* ». La manière dont l'enseignante réagit face aux désirs des enfants participe à construire des règles sur ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas.

Pour amener les enfants vers la représentation du bonheur qu'elle veut transmettre, Cristina qui tient à transmettre l'importance de l'amitié, cite en exemple un enfant qui avait souhaité avoir beaucoup d'amis. Elle dessine une fleur au tableau et explique que les camarades lui avaient suggéré différentes idées pour se faire beaucoup d'amis. Elle souligne que cet enfant avait un souhait faisable et il y avait la possibilité de mettre en place des actions pour réaliser son désir.

Après cet exemple l'enseignante précise sa question : « *Qu'est-ce qui vous rendrait heureux maintenant et que feriez-vous pour être heureux ?* ». Camilla dit timidement qu'elle souhaite avoir un lapereau. Cristina valide son souhait en disant : « *Cela me semble faisable* ». Elle dessine une fleur et pose la question à toute la classe : « *Alors comment elle peut arroser la fleur du lapereau ?* » puis s'adresse à Camilla : « *Comment tu fais pour avoir un lapereau ? Qu'est-ce qu'il faut pour l'avoir ?* ». La discussion s'ensuit (pour la retranscription de l'échange voir en annexe “*La leçon sur le bonheur*” p.440), Camilla et ses camarades suggèrent des idées pour réaliser son désir d'avoir un lapereau.

Ce cours sur le bonheur vise à construire l'habitude de réfléchir sur ses désirs et construire l'idée selon laquelle la réalisation de ceux-ci implique de faire des efforts et de mettre en œuvre des stratégies. Cristina définit des règles par rapport au bonheur : celui-ci doit venir de la personne qui se pose la question : « *Qu'est-ce que le bonheur pour moi maintenant ?* » et l'idée que le bonheur implique de s'y engager activement, de prendre la responsabilité pour le

construire. Il n'est pas associé à la chance. Il s'agit d'arroser son jardin de bonheur, de l'entretenir de manière dynamique. Cristina n'encourage pas Giuglio à poursuivre son désir de devenir riche car, selon elle, ce désir est d'un côté infaisable puisqu'il n'est pas lié à ses capacités actuelles et d'autre part elle ne considère pas ce désir comme utile. Ainsi, sans lui expliciter, elle étouffe son désir comme considéré comme non légitime et attire l'attention sur la nécessité de s'interroger sur un autre désir. Or, en donnant l'exemple d'un de ses élèves précédents comme modèle, elle insuffle l'idée que l'amitié peut faire l'objet du bonheur.

On peut voir ici comment à travers le rapport au bonheur, Cristina cherche à construire un sujet qui agit à partir de ses aspirations et la responsabilité à prendre des initiatives vis-à-vis de ses projets. Les enseignants parlent d'*empowerment* pour renvoyer à la capacité de *lutter pour ce qu'ils désirent*.

La préoccupation pour la consolidation des relations sociales se manifeste entre autres à travers la valorisation de l'amitié. La dernière séance du cours sur le bonheur est consacrée à l'amitié. Le choix de ce thème dans le cadre de ce cours, participe à renforcer la représentation que les relations sociales et notamment l'amitié, contribuent au bonheur. L'enseignante incite les élèves à penser les relations (y compris celles avec les animaux) comme source de bonheur. Elle transmet cette idée en prescrivant une règle : il n'est pas approprié de considérer la possession d'un objet comme circonstance qui peut être associée au bonheur (car la possession d'une console playstation avait été suggérée par les enfants, ce qu'elle désapprouva). Pour mener les enfants à construire un rapport au bonheur où les relations sociales sont valorisées, elle s'appuie sur d'autres exemples de souhaits exprimés par les élèves des années précédentes sur leurs désirs d'amitié ou celui d'avoir des relations plus étroites avec certains membres de la famille. En suggérant des exemples comme modèles, l'enseignante conduit les enfants vers la construction des représentations, des valeurs et des normes qui associent le bonheur aux relations sociales.

Stare bene insieme : le lien social comme source de bonheur

Dans le cadre de cette leçon sur le bonheur, l'enseignante consacre une séance à l'amitié où les enfants sont amenés à réfléchir sur leurs représentations de celle-ci. La question qui leur est posée est : « *Qu'est-ce que l'amitié pour vous ?* » « *Comment reconnaît-on un ami ?* ». Ces discussions résultent sur la définition des critères de l'amitié par les enfants, dirigées par les questions de l'enseignante qui les amène à considérer l'amitié comme une valeur

importante. Elle envisage l'amitié à partir de ces questions : « *Comment parle-t-on à un ami ?* », « *Puis-je dire la vérité?* », « *Puis-je mettre des limites?* », « *Qu'est-ce que je peux partager avec un ami?* », « *Quels sont les sentiments qu'on éprouve pour un ami ?* » pour promouvoir des valeurs de partage, de sincérité, d'empathie, d'entraide.

Les représentations du bonheur comme partage et de la souffrance comme division

Pour promouvoir la coopération et la solidarité, contrer l'individualisme et renforcer le lien social, la représentation du bonheur et des valeurs qui s'y rattachent, n'est pas évoquée seulement dans le cours sur le bonheur mais tout au long du processus de l'« éducation affective et relationnelle ». Le bonheur est associé au partage, à des relations sociales harmonieuses, à l'entraide tandis que le manque de celui-ci est représenté par la rupture, l'isolement, l'égoïsme, l'esprit de compétition. C'est à travers les récits de contes provenant de différentes cultures, que Cristina transmet ces visions du monde. J'ai choisi de rapporter ici deux contes car ils représentent d'un côté le contre-exemple de la vie heureuse et de l'autre, de manière très explicite, l'importance du *bien être ensemble*, qui passe par la construction des liens basés sur l'entraide et sur le maintien de l'harmonie collective.

Le conte tibétain : de la séparation au déclin

Le conte représentant la souffrance et le mal-être relate l'histoire d'un rhinocéros femelle et d'une lionne qui vivaient en bon voisinage et s'entraidaient pour élever leurs petits, lesquels étaient nés en même temps et avaient grandi ensemble comme deux bons amis. Avant sa mort, le rhinocéros femelle demanda à la lionne de veiller à la bonne entente de leur progéniture. Quelque temps après, la lionne à son tour avant de mourir construisit deux cabanes sur les pentes opposées d'un mont et demanda au lionceau et au rhinocéros de maintenir une solide amitié. Après la mort de celle-ci, les deux animaux allèrent vivre chacun dans sa cabane. Et un jour, ils commencèrent à être curieux de la vie de l'un et de l'autre et se posèrent des questions sur leurs vies respectives. Le rhinocéron demanda au lion ce qu'il fait le matin au réveil. Ce dernier lui répondit qu'après le réveil il fait des exercices. Tandis que le rhinocéron répondit que le matin au réveil il aiguisa sa corne sur une pierre, s'étire et saute. Mais après ces échanges ils commencèrent à se poser des questions sur les comportements respectifs. Le rhinocéron voyait le lion devenir fort et cela le poussait à faire des efforts pour devenir encore plus fort que le lion. Il voyait son comportement comme menaçant et toute la journée il s'exerçait et s'attendait à une attaque de la part du lion. Le lion de son côté se posait les mêmes questions sur le comportement du rhinocéron et se préparait à l'attaque. Leur

colère commune ne fit qu'accroître. Un jour qu'ils se croisèrent, chacun persuadé que l'autre voulait l'attaquer, se jetèrent l'un sur l'autre et dans un combat enragé dans lequel ils perdirent la vie tous les deux.

Le conte chinois sur l'enfer et le paradis

Ce conte attire l'attention sur les oppositions entre des conditions qui créent la souffrance et celles qui participent à la construction du bonheur collectif. Il relate l'histoire d'un samouraï qui après une longue vie courageuse était attendu au paradis. Comme celui-ci était une personne très curieuse, avant de rejoindre le paradis, il demanda à son ange de lui faire visiter l'enfer. En enfer il découvrit un vaste salon luxueux, au milieu duquel se trouvait une longue table où des plats succulents abondaient. Autour de cette table étaient assis des convives pâles, tristes et chétifs. Le samouraï fût étonné de voir devant cette abondance de nourriture des personnes tristes et émaciées qui ne touchaient pas à la nourriture. Il apprit de l'ange que les couverts étaient longs de plus d'un mètre, ce qui demandait qu'on les saisisse à l'extrémité pour être utilisés. Le samouraï fut terrifié de voir la condamnation de ceux-ci, qui malgré de grands efforts ne réussissaient à porter à la bouche qu'à peine quelques miettes. Il fut tellement terrifié qu'il demanda qu'on le ramène rapidement au paradis. Et là, il fut très étonné de voir un salon similaire à celui de l'enfer ! La table immense au milieu du salon remplie de délicieux mets était identique à l'enfer ! De même, les couverts pour se porter la nourriture à la bouche étaient longs de plus d'un mètre. Il y avait cependant une petite différence : les gens s'amusaient, étaient joyeux et robustes. Le samouraï émerveillé, demanda à l'ange comment cela pouvait-il être possible. L'ange répondit qu'à l'enfer chacun se donne du mal à porter la nourriture à sa bouche tout comme ils se sont comportés durant leur vie, tandis qu'au paradis chacun s'efforce à saisir la nourriture avec les longs couverts et à le porter à la bouche de son voisin.

Dans le conte tibétain, la vie est représentée comme heureuse tant qu'il existe l'entraide, l'attention envers l'autre et l'amitié. Ces dispositions et valeurs ont été mises à l'épreuve par la séparation qui a engendré la méfiance et la rivalité, terreau qui a fait naître la colère, laquelle a conduit à la rupture du lien, jusqu'à entraîner la mort.

À travers le conte chinois Cristina met en contraste deux mondes différents. L'enfer représente le manque d'entraide, la tristesse, la solitude qui découle de l'égoïsme. Tandis que le paradis représente la joie, le partage, la vivacité qui est rendue possible par le fait de prendre soin de l'autre et de partager.

Proscrire les attitudes contraires à l'idéal d'*être bien ensemble* et cultiver l'empathie

Le travail sur les émotions concernant le rapport à l'autre ne se réalise pas seulement à travers les récits et les représentations qu'ils véhiculent mais c'est aussi dans les situations de la vie quotidienne que se construit une attention envers l'autre. Pour cela, les enseignants inhibent certaines attitudes qui vont à l'encontre de cet idéal du vivre ensemble et encouragent d'autres attitudes et habitudes qui participent à matérialiser cet idéal.

Les enseignants cherchent à inhiber des attitudes considérées par eux comme contraires à ces valeurs, tel que le fait de s'affirmer comme meilleur que les autres ou d'afficher des attitudes qui dénotent l'indifférence vis-à-vis de l'autre. J'ai pu observer les réactions des enseignants par rapport au comportement d'Octavio, dont l'attitude contrastait avec celle de la majorité, laquelle semblait avoir intégré les valeurs de la communauté éducative. Celui-ci se distinguait par une conception de soi supérieure aux autres et qui se manifestait de temps à autre par des phrases du type : « *Je suis le meilleur* » énoncées avec force. À d'autres moments celui-ci avait l'habitude d'interrompre Cristina par une question hors propos, notamment au moment des récits de conte, où toute l'attention de la classe était focalisée sur l'histoire. À son tour, celle-ci, avec un élan vif et inhabituel, cherchait à aller à l'encontre de son comportement en l'interrogeant sur le contenu de l'histoire qu'il n'avait pas écouté, de façon à remettre en question la représentation avantageuse que Octavio avait de lui-même, comme pour l'humilier et le sanctionner publiquement pour son attitude considérée socialement inacceptable. Les anthropologues ont montré que l'humiliation est mobilisée comme moyen de contrôle social. (Myers 1979 : 361).

L'attitude de Octavio représentait le contre-exemple des attitudes et valeurs que les enseignants cherchaient à encourager et à cultiver chez les élèves. Ceux-ci cherchent à freiner les expressions de soi qui attirent l'attention vers un individu en particulier car ils chérissent des attitudes d'attention envers l'autre. J'ai assisté à quelques reprises - lors de mes observations dans la cour de récréation – à des scènes où un enseignant, en voyant un enfant jouer seul dans la cour, demandait à un autre enfant d'inviter l'enfant isolé à jouer ensemble, comme si la solitude représentait un état indésirable ou un mal-être auquel il fallait remédier par la compagnie.

Mettre en pratique l'idéal de l'inclusion : prendre soin de l'autre

La notion d'inclusion est une préoccupation majeure chez les enseignants de cette

communauté éducative. Cela devient surtout visible dans la place qu'est accordée aux enfants en situation de handicap. Les enfants qui ne sont pas en situation de handicap sont encouragés par les enseignants à se montrer attentifs à ces derniers et à proposer de l'aide, sans pour autant les contraindre à exercer cette sollicitude. Certains enfants y répondent de bon gré. Si tous les enfants ne sont pas portés par cet élan altruiste, ils semblent montrer du respect envers les personnes en situation de handicap.

Il est arrivé que durant le cours, un enfant souffrant de troubles du spectre autistique crie, ou se mette à marcher, ou à parler seul et je n'ai jamais assisté à une scène de raillerie de la part des autres dans ces situations. En revanche, si l'enfant en situation de handicap se blesse ou pleure, celui-ci ne laisse pas indifférent les autres qui se montrent préoccupés et prêts à venir en aide. Les enseignants affirment avec fierté que ces enfants sont intégrés dans un parcours éducatif ordinaire (les enfants en situation de handicap sont accompagnés par un enseignant de soutien), mettant en avant l'idéal d'inclusion dans le sens où les enfants en situation de handicap sont intégrés à un parcours ordinaire et ils ne sont pas mis à l'écart pour leur différence. Cette logique laisse supposer que la dimension relationnelle est considérée par les enseignants comme étant plus importante qu'une éducation qui prendrait en compte les difficultés d'apprentissage de ces derniers. Tout se passe comme si par leur différence, les enfants en situation de handicap, participent à éduquer les autres à la tolérance et à la reconnaissance de la personne en situation de vulnérabilité et l'importance d' être *bien ensemble* avec les différences. Cependant, comme Diego Zinetti (2017) - un enseignant suisse, ayant passé une année d'observation à la Scuola-Città Pestalozzi – évoque ce problème dans un article, en indiquant que d'autres voix s'interrogent à la fois sur la pertinence d'une telle scolarisation des enfants en situation de handicap qui auraient besoin d'une prise en charge spécifique mais aussi sur leur vécu pouvant être douloureux du fait de la différence qui les sépare des autres. Un parent d'origine albanaise, dont le fils atteint d'autisme, s'estimait chanceux d'avoir inscrit son fils dans cette école pour l'attention et le soin que son fils recevait de la part des enseignants et des élèves, alors qu'il ne connaissait pas la philosophie éducative de la Scuola Città avant d'avoir inscrit son enfant dans cette école. Cependant, il se plaignait du manque d'une éducation qui prendrait en considération les difficultés d'apprentissage spécifiques à sa condition. Cette situation laisse supposer que l'idée que les enseignants se font de l'inclusion sociale est prioritaire à l'apprentissage et à la performance en matière de résultats scolaires.

Reconnaître ses ressentis et se mettre à la place de l'autre

Le souci de l'inclusion de la part des enseignants est visible dans d'autres situations de la vie quotidienne. Cela implique pour les enseignants d'être attentifs et de repérer des tensions qui émergent de manière imprévisible dans le quotidien. L'activité que les enseignants appellent *circle time* ou *cerchio* est un moment de parole où se discutent différentes expériences sensibles qui émergent dans la vie des enfants à l'école ou dans leurs vies dans un sens plus large (comme par exemple l'expérience de la maladie ou du deuil) pour leur donner du sens. Ces cercles de parole ont lieu ponctuellement et se déroulent en fonction des situations qui requièrent de telles discussions. Cela peut venir d'un constat des enseignants ou cela peut être une demande formulée par les élèves. Pour créer les conditions où chacun puisse s'exprimer dans la confiance, les règles autour de cette activité impliquent que chacun s'exprime à tour de rôle. Les offenses ne sont pas tolérées et ce qui se dit dans ces cercles doit rester confidentiel. Le groupe doit soutenir et respecter ses membres. L'enseignant guide la discussion, écoute et résume ce qui se dit.

Je vais décrire ici une scène, qui représente la manière dont la question de l'inclusion et de l'exclusion est abordée pour cultiver l'empathie.

Un jour, l'enseignante Cristina demande aux élèves de se mettre en cercle pour discuter de leurs expériences respectives autour de l'exclusion. Cristina, son collègue Luca, les élèves et moi-même sommes assis autour d'un cercle. Luca s'occupe de maintenir le silence et d'intervenir quand un enfant prend la parole pendant qu'un autre parle. Avec une expression calme et sans réaction apparente, Cristina adresse aux élèves individuellement les questions suivantes : « *Est-ce que tu as déjà été exclu ? Comment tu t'es senti ? Est-ce que tu as déjà exclu quelqu'un d'autre ?* ». Les élèves répondent à tour de rôle et Cristina ne fait pas de commentaires aux réponses des élèves, se limitant à distribuer la parole et à poser ces questions à chacun d'eux. Un par un, on entend la même réponse avec quelques nuances : « *Oui, j'étais exclue deux fois. Cela m'a rendu triste. J'ai aussi exclu les autres* ». Parfois certains élèves semblent être mal à l'aise de reconnaître avoir exclu. Federica, une élève réservée et solitaire dit timidement : « *Oui, j'ai été exclue plusieurs fois* ». Elle lève le bras pour cacher son visage et dit : « *Moi aussi j'ai exclu les autres* ». Cristina ne dit rien, montrant une expression de visage impassible, continue à faire passer la parole à chacun des enfants. Ismaël, que l'enseignante m'avait décrit comme quelqu'un de sensible à la justice et à l'équité (valeurs chères à Cristina), est un enfant souriant, qui interagit à la fois avec toutes les

personnes qu'il croise mais qui reste souvent à l'écart, dit : « *Je n'ai pas exclu les autres, mais moi j'étais exclu plusieurs fois, mais ça ne fait rien car j'aime bien rester seul* ». La plupart des élèves disent qu'être exclu les rendait triste, à part Ismaël. Tous les enfants reconnaissent avoir exclu les autres. Une fois que tous les élèves ont décrit leurs expériences, Federica se plaint de se retrouver souvent seule. Cristina réagit à celle-ci, en faisant un commentaire sur l'expression des émotions de celle-ci qui sourit peu : « *Tu penses que si tu fais la tête, si tu boudes comme ça, tu à l'air sympa ? Quand on est souriant, on devient plus amical* ». La réponse de Cristina fait sourire Federica, qui baisse les yeux. Dans ce climat propice à l'écoute et au dialogue, certains élèves tirent profit pour parler d'autres problèmes de la vie communautaire.

À travers ce dialogue sans commentaires et sans conclusion, l'enseignante a voulu attirer l'attention des élèves sur les émotions qui peuvent être éprouvées suite au rejet social et prendre conscience des conséquences que cela peut engendrer chez les autres quand ils subissent le rejet. Cette discussion avait pour intention de faire réfléchir les enfants sur leurs expériences. Cristina n'a pas évalué leurs expériences. Se mettre en cercle et parler ouvertement était une occasion d'exprimer les émotions dans un cadre sécurisant pour prendre conscience de ses attitudes et des conséquences que cela peut avoir chez les autres. J'étais étonnée de la sincérité avec laquelle les enfants s'exprimaient et du fait de se montrer vulnérables en face des autres. Cristina m'a informée ensuite qu'elle a décidé d'instaurer ce dialogue après avoir reçu une élève au guichet psychologique pour discuter de la souffrance qu'elle a éprouvée après avoir été rejetée par une camarade de classe. Les expériences de la vie quotidienne qui émergent au sein de l'école constituent la matière pour pratiquer l'« éducation affective et relationnelle ».

Reconnaître l'autre à travers ses inclinations personnelles

Nombreuses sont les activités qui visent la connaissance de soi et de l'autre et participent à construire ce que les enseignants appellent des *relations significatives*. J'ai choisi de rapporter ici cette activité pour montrer comment l'enseignante amène les enfants à réfléchir sur soi, à se définir à partir de ses inclinations et à reconnaître l'autre à travers celles-ci. Avant de commencer l'activité, celle-ci a demandé à chacun des enfants de choisir une couleur et l'associer à leur états émotionnels pour ensuite expliquer ce choix, afin de les habituer à identifier leurs ressentis.

Une fois que la consigne est donné, quelques instants après l'enseignante s'adresse aux enfants un par un, lesquels répondent :

Pietro : « *J'ai choisi violet parce que je me sens très triste à cause de lui* » en pointant Adriano, assis à la table à côté. L'enseignante écoute, sans rien dire et déplace son regard sur l'élève suivant.

Anna répond : « *Je choisis le gris parce que je ne me sens pas moi-même aujourd'hui* ».

Niccolò : « *J'ai choisi le noir parce que je me sens très en colère aujourd'hui* ».

Après cette entrée en matière qui avait pour but de faire réfléchir les enfants sur leur état émotionnel, Cristina leur demande de dessiner sur une feuille le portrait d'eux-mêmes, de présenter leurs passions et ce qui a de l'importance à leurs yeux. Après cet exercice, celle-ci prend les portraits et lit à voix haute les portraits de chaque élève, afin que les autres devinent de qui il s'agit. Les élèves se mettent aussitôt à l'œuvre et Cristina esquisse un sourire et montre de l'intérêt pour chacun d'eux. Pour mettre l'accent non pas sur le portrait du visage mais sur leurs inclinations, elle s'adresse aux enfants : « *Je suis très curieuse de ce que vous allez dessiner à côté de votre portrait* »²⁹.

La description de cette scène montre que les enfants sont sollicités à s'interroger sur leurs valeurs personnelles, sur ce qu'ils affectionnent et à se reconnaître à partir de ces dimensions. L'enseignante, par cette activité, détermine un cadre où la personne se définit et reconnaît l'autre à partir de ce qu'il/elle aime. Cette situation illustre un exemple de la manière dont l'« éducation affective et relationnelle » se constitue en un cadre, propre à amener les enfants à réfléchir sur leurs états émotionnels et inclinations. Ces activités pédagogiques autour des émotions cherchent à construire un rapport à soi et à l'autre qui passe par le fait de reconnaître ses propres aspirations et *quello che ci fa battere il cuore*, (ce qui nous fait battre le cœur), comme légitimes. Soi-même et l'autre sont reconnus à partir de ces aspirations. Construire des *relations significatives* signifie aussi considérer l'autre dans ce qui le meut et reconnaître sa différence.

²⁹ Pendant que les enfants dessinaient et réalisaient des portraits d'eux-mêmes, Cristina en aparté, me susurra que les élèves ces dernières années dessinent des gros portraits d'eux-mêmes, contrairement à quelques années auparavant où ils dessinaient des portraits de soi de petite taille. Pour elle cela était le signe que ces enfants sont centrés sur eux-mêmes et cela représente la place qu'ils occupent dans la famille. En effet, la plupart des élèves avaient fait des portraits d'eux-mêmes qui prenaient la moitié de la feuille. Un élève avait produit une représentation de lui-même en gros format et à côté il avait dessiné ce qui était important pour lui c'est-à-dire sa famille. La mère, le père et le frère étaient représentés dans un coin de la feuille, selon une taille égale et minuscule par rapport à lui-même. Pour elle cela était le signe que les enfants étaient trop centrés sur eux-mêmes, car ils reçoivent beaucoup d'attention de la part des parents, plus que par le passé.

3 – Analyse

Émotions de la démocratie

Lors de la description ethnographique de ces pratiques d'« éducation affective et relationnelle », j'ai mis l'accent sur les intentions éducatives des enseignants. Quelles sont les finalités poursuivies par ces derniers et quels sont les *framing rules* et les *feeling rules* qui les sous-tendent ? Dans un chapitre intitulé : *L'emozione alla democrazia : educazione alla cittadinanza attraverso l'educazione affettiva e relazionale e organizzazione democratica a Scuola-Città Pestalozzi* (2018)³⁰ écrit par Cristina, celle-ci met en avant l'idéal de la démocratie qui sous-tend ces pratiques. Elle soutient qu'à travers les années, la communauté éducative s'est efforcée de se renouveler tout en s'inscrivant dans la continuité du projet pour lequel l'école a été fondé, c'est-à-dire donner vie à la démocratie à travers l'éducation.

Du point de vue des enseignants, il s'agit à la fois de renforcer l'autonomie du sujet et de développer son sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et du groupe. Ces pratiques éducatives visent à mettre l'accent sur le développement de la confiance, sur le respect de soi et de l'autre, sur l'affirmation de soi ainsi que sur le développement de la solidarité notamment vis-à-vis des sujets vulnérables. Les *émotions de la démocratie* consistent à développer une conscience de ses propres droits et devoirs et ceux des autres ainsi qu'à développer des *capacités sociales et démocratiques*. « *L'appartenance à une communauté présuppose la capacité à respecter, à écouter, à se comprendre soi-même et les autres, et la capacité à s'exprimer de manière efficace, que ce soit au niveau verbal et non verbal* ». *Le cercle de parole, il cerchio, est considéré un lieu de la formation de la démocratie car les enfants apprennent à partager les émotions, à écouter l'autre mais aussi à découvrir « dans l'autre des problèmes qu'on considérerait être seulement les nôtres ou bien à trouver des solutions inattendues*» (Lorimer 2018).

Construire les *émotions de la démocratie* par l'éducation cela consiste dans ce contexte à créer les conditions pour développer des habitudes (exprimer ses émotions, écouter les autres), pour donner du sens aux expériences (apprendre à interpréter les émotions), pour façonner des attitudes (respect de soi et des autres), pour se relier aux autres (à travers l'empathie et la solidarité), pour construire un rapport à soi et aux autres (en développant la conscience de soi et de l'autre). Ces *émotions de la démocratie* se construisent également à

³⁰ *L'émotion de la démocratie : éducation à la citoyenneté à travers l'éducation affective et relationnelle e l'organisation démocratique à la Scuola-Città*

travers l'organisation de la communauté éducative où les élèves participent à la gestion de celle-ci. Dans l'appellation *émotions de la démocratie*, la notion d'émotion est une catégorie empirique floue qui inclut à la fois des attitudes, des manières de communiquer, des manières d'être ensemble, la construction d'un rapport à soi, le partage des émotions et la participation à la vie collective.

La conception culturelle de la personne par le prisme de la démocratie

C'est la conception de John Dewey de la démocratie comme manière de vivre individuelle et comme manière de réguler les relations sociales qui sous-tend ces pratiques d'« éducation affective et relationnelle » et l'organisation de la communauté éducative. Cette manière de vivre implique de créer les conditions de développement du potentiel humain qui se rend possible à travers le développement de la singularité des individus et la coopération. Il s'agit donc d'éduquer la personne selon cette manière de vivre pour perpétuer la démocratie. La conception de la démocratie comme manière de vivre est constitutive des *règles de cadrages* qui participent à la construction de règles émotionnelles dans le cadre de ces pratiques éducatives. Cela participe à construire la notion de personne dans cette école.

La conception de la personne telle qu'elle a été développée en anthropologie par Marcel Mauss rend compte de la notion de personne qui se construit par la culture et l'histoire. Il affirme que la notion de personne change selon qu'elle est façonnée par la morale, les coutumes, la religion, par un système juridique local, par la structure sociale. Ce qui ressort à travers cette ethnographie, c'est une conception de la personne qui est sous-tendue par une conception morale et politique de celle-ci.

Les émotions comme ordre moral

Fred Myers dans son article *Emotions and the self: a theory of personhood and political order among Pintupi Aborigines*, a montré comment la conception des émotions dans ce groupe sert de modèle d'action et de régulation des émotions individuelles et collectives. Les Pintupi, qu'il a étudiés au milieu des années 1970, étaient semi-nomades et vivaient en des groupes de familles composés de 10 à 30 personnes. Les coutumes étaient basées sur la loi du rêve – ou la période mythique qui a donné un ordre du monde – servant de cadre d'interprétation de tout ce qui existe.

Les émotions « *constituent un ordre moral et culturel qui articulent et façonnent les visions particulières de la vie sociale et la notion de personne* » (1979:345). Myers soutient que l'organisation politique des groupes aborigènes d'Australie est basée sur les relations de

parenté qui déterminent la place de la personne et la manière dont les relations sociales sont régulées. Les émotions culturellement appropriées qui régissent idéalement ces interactions impliquent la compassion, l'injonction de ne pas générer de la frustration, le devoir d'aider l'autre et le partage de la nourriture. Les émotions contraires à cette logique comme la jalousie, l'envie, l'aversion ne sont pas exprimées publiquement. L'ordre moral qui est défini par le concept de *walytja* -la parenté - se construit en opposition aux relations avec les étrangers, relations qui sont marquées par la peur, l'hostilité, la méfiance. Selon Myers l'ordre moral des Pintupi se base sur l'idéal de la coopération et la conception culturelle du bonheur. Pour ce groupe humain il est considéré impensable d'être heureux en étant seul et le mal-être est associé également à la colère et à l'humiliation. Au contraire, la représentation du bonheur est associée au fait d'être parmi ses proches, de recevoir de l'affection et d'avoir de relations sociales harmonieuses. Dans ce contexte, les règles émotionnelles consistent à donner priorité à la sociabilité et aux plaisirs publiquement partagés. Ne pas avoir de la compassion pour l'autre est considéré comme un refus du lien. Quant au chagrin, cet état est lié à de nombreuses situations qui renvoient à la mort. Par exemple, approcher un lieu où un parent est décédé peut générer la colère des ancêtres, considéré comme manque de respect. Les enfants sont éduqués selon cet idéal de la compassion et la conception de soi et les actions individuelles sont évaluées à partir de cet idéal moral.

Dans ce contexte, la conception des émotions renvoie à une interprétation traditionnelle et mythique qui participe à la construction culturelle de la personne et des relations sociales. Bien que officiellement ce groupe ethnique soit organisé par un conseil du village élu démocratiquement, organisation politique imposée par le gouvernement, cela ne joue pas un rôle important dans la conception culturelle des émotions. L'ordre moral, qui s'appuie sur les récits mythiques et l'importance de la parenté dans l'organisation sociale, se base d'un côté sur la compassion exprimée à l'intérieur du groupe et de l'autre côté sur l'hostilité et la méfiance envers les étrangers.

L'éducation aux émotions dans le contexte de la Scuola-Città Pestalozzi révèle une conception culturelle de la personne qui s'appuie sur la compréhension de la démocratie comme manière de vivre qui est rendue possible à travers l'éducation. La reconnaissance des émotions est considérée comme un moyen de développer la singularité et la capacité d'agir des sujets. D'une part en apprenant à prendre au sérieux son ressenti, en s'affranchissant des influences et injonctions extérieures et en s'affirmant dans sa dignité. D'autre part en

développant une maîtrise et une connaissance de soi qui permet d'orienter son existence selon ses désirs et talents. Le corps est considéré ici comme une « *caisse de résonance* », comme « *objet et outil d'analyse* », comme « *lieu d'émergence de la réflexivité* » (Le Menestrel 2021) pour reconnaître, réguler et cultiver les émotions et se reconnaître comme sujets mû par des pulsions, des désirs, la colère qui constitueraient l'expression de la vérité de l'être. Cela renvoie à l'idée du respect de soi et de l'affirmation de soi dans sa différence. L'idéal de la personne dans ce contexte se manifeste à travers une injonction à la connaissance de soi, à l'émancipation. Il s'agit, à travers l'identification des émotions, de développer une capacité d'agir sur soi pour faire face aux défis existentiels et intervenir sur ces ressentis et de les transformer. Les enfants apprennent à interpréter les émotions : déchiffrer ses désirs et s'engager à les réaliser, s'indigner devant la violence et la domination, reconnaître leur colère comme légitime face à une cause qu'ils estiment juste, mais aussi reconnaître d'autres formes de colères et leurs conséquences, comme par exemple celle qui peut provoquer la méfiance, l'isolement, les malentendus et la nécessité de gérer celle-ci pour empêcher des conséquences indésirables qui peuvent mener à la rupture du lien. La démocratie comme manière individuelle de vivre implique dans ce contexte la reconnaissance du sujet qui éprouve et le développement d'attitudes qui favorisent la capacité à mener sa vie en suivant ses aspirations. Il s'agit pour les enseignants à travers ces pratiques éducatives de créer les conditions de l'épanouissement de ces capacités individuelles, de valoriser les singularités dans leurs différences et se conformer à une vision de la société où le développement des singularités est à la fois considéré bénéfique pour les sujets, mais aussi pour la société qui se développe à travers celles-ci. Cette valorisation des singularités se réalise en même temps que la valorisation de l'amitié et de la reconnaissance des émotions de l'autre, qui est au centre de ces pratiques éducatives.

Différences entre des conceptions culturelles des émotions

Une comparaison avec d'autres pratiques culturelles à l'égard de la socialisation des émotions peut être intéressante pour mettre en avant que l'exploration de ses émotions en vue de se connaître et définir des buts existentiels, n'est pas une finalité culturelle dans d'autres contextes. Le cas des Bara montre une autre finalité des émotions. Il s'agit d'un groupe agropastoraliste vivant dans une région montagneuse à Madagascar, où il n'y a ni liaisons routières, ni écoles. Le modèle culturel de l'éducation des enfants de la part des parents, consiste en l'idéal de l'obéissance et de la soumission (*mahitsy*) qui implique une attitude de peur et de respect envers les personnes plus âgées, principalement devant la colère de ces

derniers. Dans cette société hiérarchique où l'enfant est au plus bas et les esprits des ancêtres au plus haut de l'échelle sociale, les personnes âgées craignent également devant les esprits des ancêtres. La transgression aux règles émotionnelles est punie par des châtiments corporels. Chez les Bara la peur est l'émotion principale qui joue un rôle important dans la socialisation émotionnelle des enfants et inscrit celui-ci dans les normes et valeurs de ce groupe (Röttger-Rössler et al 2015).

Dans cette organisation hiérarchique où l'enfant doit obéir à l'adulte on retrouve un contrôle social exercé par la peur pour l'amener à se conformer socialement et s'inscrire dans la tradition, tandis que dans une organisation sociale et politique basée sur le principe de l'égalité, telle que celle promue par la Scuola-Città Pestalozzi, l'enfant est encouragé à prendre au sérieux ses émotions et se distinguer des autres. L'éducation aux émotions à la Scuola-Città Pestalozzi vise à affranchir celui-ci d'une socialisation inappropriée des émotions, où les parents interprètent de manière inexacte les émotions de celui-ci. Cette logique des enseignants se base sur une conception des émotions où seule la personne qui est traversée par des états émotionnels est en mesure de déchiffrer ses ressentis là où les interprétations des autres peuvent mener à la confusion. Cette conception des émotions prend sens dans un contexte culturel où le sujet ne s'inscrit pas dans la continuité d'une tradition, mais est sommé de choisir sa trajectoire.

Qu'est-ce que les enseignants poursuivent à travers les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» sur le plan des relations sociales ? Ces pratiques éducatives traduisent l'interrogation des enseignants : comment bien vivre ensemble ? La conception de la démocratie comme manière de vivre sous-tend l'organisation de ces pratiques éducatives qui visent à créer les conditions du dialogue, de l'échange, du partage, de la participation, qui sont considérées comme des bonnes manières d'être ensemble. Pour répondre aux problèmes sociaux de notre temps : à la perception de la fragmentation du lien social, mais aussi à une perte d'horizon commun, dû à une pluralité de normes et valeurs, les enseignants s'efforcent de créer une culture commune à travers des récits qui visent à consolider le lien social. Les récits auxquels sont exposés les enfants participent à construire des représentations de la vie bonne. La conception du bonheur et de la souffrance sont particulièrement évocateurs de cette vision de la vie sociale où le mal est associé à la solitude, à l'isolement, à l'égoïsme, au manque de communication, aux conflits non résolus tandis que le bonheur est associé à la coopération, à l'amitié, à la solidarité, notamment envers les personnes plus vulnérables. Cette

finalité qui vise à consolider le lien social, encourage le développement de l'empathie pour créer du lien par l'affect, et à freiner des attitudes arrogantes car perçues comme forces perturbatrices du lien social. La formation de la personne dans sa singularité, propre à ce contexte où l'accent est mis à la fois sur l'individu et le groupe, n'est pas incompatible avec la recherche du *être bien ensemble*, car les enseignants s'attachent fermement à réprimer des attitudes perçues comme nuisibles à l'harmonie collective. Ceux-ci s'efforcent - à travers les moments de partage d'expériences vécues, la résolution de conflits, la participation dans la gestion de l'école, la répétition des récits qui aident à façonner un imaginaire partagé - de créer un sentiment d'appartenance où chacun peut développer ses capacités et par la même occasion contribuer au bien commun.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, j'ai essayé de montrer que le cadre interprétatif autour des règles émotionnelles, c'est-à-dire de l'évaluation du caractère approprié ou inapproprié entre situations et émotions mais aussi des valeurs et représentations des émotions, dans l'« éducation affective et relationnelle », s'inscrit dans la préoccupation des enseignants d'assurer la continuité de la démocratie. Cette articulation entre démocratie et émotions se manifeste de différentes manières. D'abord dans l'interprétation des émotions : l'idée que l'isolement crée la souffrance tandis que l'association, la coopération, le partage, l'amitié constituent les conditions du bonheur qui participent à la consolidation du lien social. Ensuite dans la répression des comportements de domination arbitraire pour sauvegarder l'idéal de l'égalité. Enfin l'importance accordée à l'indignation, comme expression de la dignité de la personne, et la valorisation de l'empathie pour créer du lien.

Selon l'anthropologue Bradley Levinson (2011), qui s'est intéressé à l'éducation à la citoyenneté, les conceptions de la démocratie changent selon les cultures et les époques. Si la Scuola-Città Pestalozzi s'est construite avec l'intention de restaurer la société démocratique dans la période de l'après-guerre, en 1945 les priorités éducatives s'inscrivaient dans le contexte d'époque où l'urgence était de développer la capacité d'agir des jeunes - à travers leur implication dans la gestion de la communauté éducative - afin qu'ils apprennent par l'expérience le fonctionnement des institutions démocratiques. Aujourd'hui cependant, les enseignants s'efforcent de fléchir la toute puissance de l'individu et repenser le lien social ainsi que la place du sujet.

Si aujourd'hui les émotions sont enseignées au même titre qu'une matière scolaire, cela n'est

pas propre à l'époque contemporaine car depuis sa fondation la Scuola-Città a accordé une importance aux ressentis et à la dimension subjective de la personne. Si le fascisme avait étouffé les particularités des individus, Codignola s'était engagé à accorder une importance à l'expérience sensible de l'élève dans l'éducation. Cela était basé sur une conception de l'être humain et des conjonctures historiques. Pour lui l'être humain était constitué d'une dimension inférieure mue par les impulsions et les tentations, dimension humaine proche de l'animal. Or, l'éducation était pour lui l'occasion de corriger cette dimension animale et maîtriser les pulsions déchaînées qui selon lui avaient porté les hommes à faire la guerre. Selon lui, la guerre avait rendu les gens apathiques, les avait déshumanisés et son projet éducatif consistait à *humaniser* le sujet en développant son *monde intérieur* et le sens de la justice. Apprendre à vivre dans une démocratie impliquait notamment d'engager les élèves dans la vie quotidienne de l'école, de décider ensemble des règles de la vie sociale et leur montrer que celles-ci ne viennent pas *du haut* de manière arbitraire. L'idée de la démocratie pour Codignola était que quand les gens décident ensemble, ils parviennent à vivre en harmonie.

A l'époque de l'après-guerre, l'accent était mis sur le respect des règles de la vie commune ainsi que sur la nécessité de construire la confiance en l'autre, confiance qui avait été mise à mal durant la guerre. Aujourd'hui les enseignants ne mettent pas l'accent sur la confiance en l'autre, mais la régulation des affects pour assurer un équilibre entre l'harmonie collective et la prise en compte de la dimension subjective.

Ce chapitre a donc permis de rendre compte qu'à la différence du modèle de Wilce et Fenigsen sur les « pédagogies des émotions », le cas de la Scuola-Città Pestalozzi n'inscrit pas ces pédagogies dans les logiques néolibérales mais vise à résoudre les problèmes que pose la vie contemporaine dans une société démocratique, à partir du prisme des enseignants de cette école. Le néolibéralisme a été définie par Cabanas et Illouz comme une « *philosophie sociale individualiste focalisée pour l'essentiel sur le moi de l'individu* » (2018 :74) avec une idée étreiquée du lien social. Le néolibéralisme implique selon ces auteurs que « *tous les individus sont (et devraient être) libres, stratèges, responsables et autonomes, en mesure de maîtriser leur état psychologique, d'agir en fonction de leurs intérêts bien compris et d'atteindre ce qu'ils considèrent être leur objectif de vie* ». Nous avons vu au cours de ce chapitre que l'« éducation affective et relationnelle » tente de répondre à la question : Comment vivre ensemble, comment faire société dans un contexte de l'expansion de l'individualisme?. Ces pratiques éducatives mettent l'accent non pas sur un but économique

mais politique et social où le bonheur humain renvoie à la fois à l'émancipation du sujet des conditionnements sociaux pour le développement de ses capacités propres et au progrès de la société grâce à la diversité des individus. Par ailleurs, celles-ci traduisent l'aspiration de construire des manières d'être ensemble pour associer les individus dispersés. Selon le sociologue Serge Paugam (2022), la nécessité de trouver de nouvelles solutions à la question comment faire société face à l'individualisme est une interrogation des sociétés contemporaines. De plus, selon lui, la configuration de la vie sociale contemporaine - où « *les modèles institutionnels de la reconnaissance se sont individualisés, ils se fondent davantage sur des traits individuels que sur des traits collectif* » - requiert une plus grande autonomie de l'individu. Chaque époque cherche des moyens pour « *unir les individus et les groupes sociaux et de leur garantir, par des règles communément partagées, une coexistence pacifique* ». C'est en mettant l'accent sur l'empathie - qui vise à considérer l'autre comme un être à part entière, avec des pensées et émotions propres et dépasser l'indifférence, l'isolement et la crainte - que les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi s'efforcent de maintenir cette coexistence pacifique tout en célébrant les différences. La philosophe américaine Martha Nussbaum dans son livre *Les émotions démocratiques* considère l'empathie comme une importante « *émotion démocratique* » (Nussbaum 2011). Il s'agit donc d'apprendre à vivre dans un monde peuplé d'autres êtres avec des sensibilités propres et avec lesquels il faut composer. Dans le prochain chapitre sur les pratiques de résolution de conflit, nous verrons comment l'idéal d'*être bien ensemble* constitue un effort constant de régulation des émotions collectives visant à résoudre la tension qu'implique la coexistence entre singularité et diversité.

Chapitre 6

« Parler des choses importantes, c'est-à-dire : qu'est-ce que ça veut dire d'*être bien ensemble* ; de respecter l'autre et d'être respecté ? »

Introduction

Dans le chapitre précédent nous avons vu comment les enseignants répondent aux transformations sociales contemporaines en construisant une nouvelle culture qui repense la place des singularités et des manières de vivre ensemble selon l'éthique de la démocratie. Nous allons voir comment ce modèle de la vie sociale se consolide plus particulièrement à travers les pratiques de résolution de conflit. Si dans le chapitre précédent nous avons vu comment se construit une vision du monde partagée, à travers la construction des représentations des émotions, nous allons voir dans ce chapitre comment celles-ci sont régulées collectivement.

Il a été question au cours des chapitres précédents de la particularité des pratiques d'« éducation affective et relationnelle » qui s'inscrivent dans une logique morale et politique. En cela elles se distinguent du modèle des « pédagogies des émotions » décrit par Wilce et Fenigsen (2016) pédagogies qui se situent dans des logiques économiques contemporaines. Si les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi évoquent succinctement l'exigence d'éduquer le futur travailleur pour s'inscrire dans un monde en changement permanent et dans des conditions de vie précaires, qui nécessite selon eux créativité, flexibilité et capacité d'invention de soi, ceux-ci mettent l'accent sur la nécessité de repenser la vie collective.

Par ces pratiques, les enseignants répondent-ils à la question : comment vivre ensemble dans les différences ? Cela implique de résoudre la tension entre la reconnaissance des singularités

et la consolidation du sentiment d'appartenance. Comme nous avons vu dans les chapitres précédents, ces pratiques éducatives inédites sont justifiées par les enseignants à la fois par rapport à l'objectif initial de la Scuola-Città Pestalozzi qui était de reconstruire la démocratie, mais aussi par rapport aux problèmes sociaux de notre époque qui mettent à l'épreuve le sentiment d'appartenance et appellent à construire une culture commune. Quand on s'intéresse aux intentions et aux stratégies des enseignants à l'égard des pratiques d' « éducation affective et relationnelle » et plus particulièrement des pratiques de résolution de conflit, se posent les questions suivantes : en quoi consistent les manières de vivre en démocratie selon cette communauté éducative ? Comment les conditions de vie selon l'éthique de la démocratie se créent-elles ? Quel rapport aux émotions et quelles attitudes, capacités, valeurs sont promues à travers ces pratiques en vue de repenser les manières de vivre dans une démocratie en fonction du contexte de l'époque contemporaine ?

Émotions et politique

Le chercheur en sciences politiques Alain Faure se pose la question : comment étudier les émotions en politique ? Il propose trois dimensions d'analyses différentes : l'État, l'éros et l'espace. L'analyse de la politique des émotions du point de vue de l'État renvoie au pouvoir étatique dans la régulation de la vie sociale à travers les institutions. À l'opposé de cette approche macro, l'éros politique renvoie à la dimension subjective et implique d'interroger « *les émotions politiques dans leur dimension symbolique, charnelle, esthétique, morale, sexuée et souvent existentielle* » (Faure 2017:20). Enfin, l'analyse des émotions dans l'espace de pouvoir renvoie au pouvoir des élites politiques de mobiliser les émotions en vue de réaliser leurs fins.

Cependant ce n'est pas dans ces dimensions que l'articulation entre émotions et politique semble se situer dans le cas des pratiques de résolution de conflit au sein de la Scuola-Città Pestalozzi. Il ne s'agit pas d'une analyse des émotions en politique qui s'intéresse aux logiques étatiques ni d'une perspective qui privilégierait exclusivement la dimension subjective des émotions et il ne s'agit pas non plus d'une perspective impliquant des rapports de domination. La dimension politique des émotions au sein de la Scuola-Città renvoie plutôt à l'organisation de la vie collective, à la distribution du pouvoir et à la régulation collective des émotions qui implique l'échange, la négociation, la prise en considération des vécus des uns et des autres, la recherche de consensus, etc.

Pour l'anthropologue Thomas Hylland Eriksen le domaine du politique renvoie « *aux lois, à l'ordre, à l'implantation des droits des personnes, à la résolution de conflit, à l'intégration sociale* » (Hylland Eriksen 2015 b : 194). Cette conception du politique me paraît être une grille de lecture pertinente des pratiques de résolution de conflit parce qu'elle renvoie à la fois aux règles de la vie sociale, à la recherche d'un ordre social à travers la résolution de conflit, mais aussi aux droits et responsabilités des personnes.

Le concept de *politique du sensible*, développé par François Laplantine (2005), me paraît également approprié dans le contexte de cette étude car il attire l'attention sur une articulation possible entre organisation de la vie collective et régulation des émotions. La dimension politique renvoie pour Laplantine à la résolution de conflit, à la réalisation d'un projet commun, à l'organisation de la vie civique tandis que la dimension sensible se rapporte à l'expérience affective et aux états subjectifs, en fluctuation constante. La politique du sensible se réfère à l'idée de l'orientation de l'expérience sensible, visant à la construction d'une sensibilité commune, une manière d'*éprouver ensemble*. Laplantine semble laisser entendre que dans une démocratie, la vie collective – où la confrontation critique est possible – implique de faire coexister des sensibilités différentes. Dans ce sens, la question politique est selon lui : « *comment faire vivre ensemble des sensibilités différentes* » ?

La manière dont le domaine du politique s'organise rationnellement dépend aussi de l'idéologie. Pour Thomas Hylland Eriksen, l'idéologie est une manière de rendre légitime le pouvoir. Selon lui, une des définitions de l'idéologie consiste à considérer celle-ci comme un aspect de la culture, qui indique « *comment la société devrait être organisée* ». Elle est une « *forme de connaissance normative ; qui peut être implicite ou explicite* » et « *concerne la politique, les règles et les distinctions entre le bien et le mal* » (Hylland Eriksen 2015 b : 199).

La conception de la démocratie comme manière de vivre – telle que nous l'avons vu au chapitre précédent – façonne au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, les idées du bien et du mal, l'organisation de la vie au sein de la communauté, les droits et les responsabilités de la personne mais aussi, comme nous allons le voir plus particulièrement dans ce chapitre, les manières de parler des émotions et de résoudre les conflits. Dans ce chapitre l'éducation aux émotions sera abordée au prisme de la démocratie, en tant qu'idéologie au sens de Hylland

Eriksen – et telle qu'elle est comprise implicitement et explicitement par les enseignants – à partir de laquelle se définissent : la place de la personne, les manières de résoudre les conflits et d'envisager l'harmonie collective.

Selon l'anthropologue Geoffrey White, les processus de régulation des situations de conflit – qui impliquent de parler des émotions qui posent problème – rendent compte de ce qui met à l'épreuve l'idéal culturel de la personne et de l'ordre social. L'étude de ces processus est intéressante selon lui car cela permet de comprendre les significations morales attribuées aux émotions, lesquelles se situent à la jonction entre le personnel et le collectif. Cette conception du conflit par White me paraît intéressante dans la mesure où elle attire l'attention à la fois sur la dimension personnelle et relationnelle des émotions, sur les significations morales de celles-ci ainsi que sur la conception culturelle de la personne et de l'ordre social.

Une autre grille d'analyse intéressante pour comprendre les pratiques de résolution de conflit au sein de la Scuola-Città Pestalozzi serait d'emprunter les concepts de *travail émotionnel* et de *règles émotionnelles* tels que développés par Arlie Hochschild (1979). Le travail émotionnel est défini par l'auteure comme l'effort de changer l'émotion ressentie ou de gérer celle-ci (ce qui est différent du contrôle ou de la répression de celle-ci) pour s'ajuster à la situation sociale. Les règles émotionnelles renvoient à des modèles qui guident l'interprétation des émotions. Ces règles sont souvent implicites. C'est l'écart entre le ressenti et *ce qui doit être* ressenti qui permet de prendre conscience de celles-ci. Les règles émotionnelles font l'objet d'évaluations et de sanctions quand celles-ci ne sont pas respectées et jouent un rôle de contrôle social. Ces concepts me permettront d'examiner la manière dont les émotions sont travaillées pour correspondre aux idéaux de cette communauté éducative.

Méthodologie

Ce chapitre se base sur mes observations menées en classe de troisième et de quatrième année du primaire (élèves de 9 et 10 ans) pendant la résolution de conflits. Lors de ces observations j'étais assise avec les élèves dans un angle de la classe pour avoir une vision étendue. En plus de deux enseignants – Cristina, l'enseignante de l'« éducation affective et relationnelle » et l'enseignant de la classe Patrizio – un enseignant accompagnant un élève handicapé était présent en classe. Les enfants étaient habitués à la présence de nouvelles personnes (stagiaires, chercheurs, enseignants de soutien, enseignants de soutien en remplacement) en

classe et souvent oubliaient ma présence. Durant les observations j'ai pris des notes et j'ai réalisé des enregistrements audio. Comme nous allons le voir plus loin, les pratiques de résolution de conflit impliquent qu'un groupe d'élèves, accompagnés des deux enseignants, se retirent de la classe pour décider de la sanction à donner à l'élève qui est accusé. Je sortais également avec eux pour observer ces processus de négociation et la manière dont les enseignants amenaient les élèves à réfléchir sur les manières de résoudre les conflits. Les enfants étaient si engagés dans leurs échanges qu'ils ne semblaient nullement gênés par ma présence. Outre les observations des interactions entre les enseignants et les élèves au moment de ces pratiques éducatives, je me suis également entretenue avec les enseignants, mais particulièrement avec Cristina. Les autres enseignants n'étaient pas disponibles car occupés avec leurs stagiaires respectifs, les conversations avec ces derniers étaient généralement brèves. J'ai par ailleurs observé les élèves dans la cour de récréation où je me suis entretenue avec certains d'entre eux et j'ai pu assister à une scène de résolution de conflit par ces derniers.

L'observation des pratiques de résolution de conflit a soulevé les questions suivantes : Comment s'organise la résolution des conflits ? Comment la manière de gérer les conflits reflète-t-elle les conceptions des relations sociales, de la personne et des émotions dans cette communauté éducative ? Quel rapport aux émotions se construit à travers la gestion des conflits ?

2. Construire des logiques culturelles

La conception du conflit au sein de la Scuola-Città Pestalozzi

Dans cette communauté éducative le conflit est compris comme un phénomène propre à la vie sociale. En tant que tel, dans une finalité éducative, cette conception implique non pas d'éviter le conflit mais de l'accepter et de chercher à le résoudre. Les enseignants considèrent que la résolution de conflit est d'autant plus importante qu'elle permet, par sa pratique régulière, de maintenir de bonnes relations sociales et d'éviter l'accumulation des tensions, des malentendus, des non-dits, des frustrations que les conflits peuvent générer, lesquels peuvent perturber l'ordre social. Or, l'harmonie collective constitue une valeur importante dans cette communauté éducative et donne l'impulsion à ces pratiques.

En plus de cette dimension sociale, les enseignants considèrent qu'il est important d'éduquer les enfants à la résolution de conflits car cela leur permet d'interroger leur ressenti, de reconnaître ce qui les fait souffrir et de les habituer à demander un traitement juste de la part des autres, apprenant ainsi à créer des liens qui prennent en considération leurs ressentis. La formation d'un tel rapport à soi, selon les enseignants, permet aux enfants de s'habituer à reconnaître ce qu'ils éprouvent afin d'éviter de subir la souffrance. En outre, la résolution de conflit participe à façonner une sensibilité partagée où les élèves apprennent – sous l'orientation des enseignants – des manières de réagir face aux attitudes et comportements qui posent problème. Les enseignants affirment qu'il ne s'agit pas d'éviter le conflit mais de l'accepter, de le reconnaître et de le résoudre. Selon eux, il ne peut être évité car il émerge, comme expression de l'«*énergie vitale*». Cependant, cela implique de le prendre en charge pour qu'il ne devienne pas un problème. Du point de vue éducatif, le conflit est considéré comme une circonstance favorable dans la mesure où il permet à la fois de faire émerger les particularités (les manières de penser, de sentir et de percevoir) propres aux personnes impliquées dans des désaccords, en même temps qu'une occasion de renforcer le sentiment d'appartenance à travers l'implication de la classe, comme collectivité, dans la gestion des conflits ayant engendrés des tensions. Qu'il s'agisse des situations impliquant deux ou plusieurs personnes, le conflit est considéré comme générateur de blessure du tissu social car le groupe, que représente la classe, est perçu comme un corps unique et les différends, s'ils ne sont pas réglés, mettent à mal non seulement les personnes impliquées, mais aussi le groupe entier. Cela peut entraîner une rupture du lien social, donc la classe entière doit se mobiliser et prendre la responsabilité dans sa résolution pour préserver l'harmonie collective. Ainsi, les pratiques de la résolution de conflit sont considérées à la fois comme un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance, mais aussi comme un moyen de penser la place du sujet dans le rapport à l'autre. Ces pratiques s'inscrivent dans le projet éducatif de cette communauté éducative qui accorde une importance considérable à la formation de la personne et la construction des relations sociales.

L'anthropologue Niko Besnier, dans un article consacré à la langue et aux affects (1990:432), affirme que les manières de parler des émotions et de la vie émotionnelle offrent des occasions pour comprendre les conceptions normatives sous-jacentes, propres à un groupe culturel. La description et l'analyse des pratiques autour de la résolution de conflit au sein de la Scuola Città, dans le cadre de l'«*éducation affective et relationnelle*», révèlent la manière dont les membres de cette communauté définissent et encadrent «*les événements dans*

lesquels les émotions peuvent être évoquées » (Besnier 1990:432).

Organisation de la justice

De quelle manière la communauté éducative organise-t-elle les moyens de résoudre les conflits? Trois procédés différents sont mis en place par l'école. La médiation de conflit est une pratique qui est exercée entre pairs, sans l'intervention des enseignants. Ensuite l'arbitrage qui consiste pour l'enseignant à intervenir en fonction des situations conflictuelles dans son rôle de protecteur ou de *gardien de la sérénité* en classe. Et enfin le tribunal des enfants, composé d'élèves, élus comme juges, qui interviennent - lors des résolutions de conflit en classe - lorsqu'un enfant se plaint d'avoir été importuné par un autre. Si les deux premiers procédés se produisent aléatoirement, en fonction des situations, ce dernier procédé a lieu généralement une fois par semaine.

Dans les pratiques de la médiation des conflits les enfants interviennent en tant que médiateurs pour résoudre des problèmes entre pairs, où ils cherchent des solutions pour remédier à un litige entre enfants sur des situations conflictuelles diverses. Cette pratique se base sur une sensibilisation par l'enseignant autour du rôle du médiateur de conflit où les enfants apprennent ce qu'est un conflit et comment le résoudre. Après cette formation, les enfants peuvent intervenir en tant que médiateurs de conflit pour régler des différends entre pairs, en demandant aux enfants impliqués s'ils acceptent de l'aide pour la médiation de leur conflit. Les enfants impliqués dans une situation conflictuelle peuvent exprimer leurs émotions et points de vue sur la situation. Avec l'aide des médiateurs ces derniers peuvent chercher des solutions. C'est un procédé pensé par les enseignants pour inciter les enfants à trouver des manières d'établir un lien empathique entre pairs. Cette pratique se produit de manière aléatoire. J'ai pu observer une seule scène où un enfant avait aidé deux fillettes à se réconcilier après une dispute. Ayant pu observer essentiellement les pratiques de résolution de conflit en classe, c'est ce que je décrirai dans ce chapitre pour rendre compte de comment les enfants apprennent à vivre ensemble.

Comment assurer une ambiance sereine ?

La gestion des tensions relationnelles se pratique de manière collective, c'est-à-dire que tout le groupe classe y est impliqué, faute de quoi les enseignants estiment qu'il y aurait d'un côté une victime et de l'autre un agresseur. En revanche, mobiliser la collectivité est une manière de concerter les efforts sur le problème à résoudre et non pas à distinguer qui aurait tort et qui aurait raison. L'attention se porte donc sur la façon dont la classe peut contribuer de manière à

ce que le conflit ne se reproduise plus. Se centrer sur le problème à résoudre représente un moyen d'éviter de créer des dichotomies (entre un bon et un mauvais) et d'orienter la force du groupe de manière à responsabiliser la classe et faire comprendre que chacun des élèves, par sa participation, peut apporter une contribution dans le rétablissement de l'ordre.

La personne qui a causé du tort à une autre doit rendre compte de son action et donc coopérer dans la résolution du conflit. La sanction qui lui est donnée par le tribunal des enfants, sous la supervision des enseignants, a pour but de l'aider à apprendre de cette expérience. Elle vise non pas à culpabiliser l'enfant - car selon les enseignants cela ne permettrait pas de l'aider à changer de comportement - mais à une prise de responsabilité, qui l'amènera, par la réflexion, à revoir son comportement. Les sanctions impliquent souvent la privation d'un moment de plaisir (comme la récréation, le repas partagé entre pairs), afin de s'isoler pour laisser décanter l'émotion qui a poussé à agir de manière à faire du tort à un autre afin de l'amener à réfléchir sur son comportement et les moyens de se corriger. Dans d'autres situations, les enseignants suggèrent qu'offrir un dessin ou inviter l'autre à jouer ensemble est une manière de se réconcilier. Pour éviter que l'enfant mis en cause commette de nouveau les mêmes erreurs suite à la résolution de conflit, un autre enfant de la classe, qualifié d'*ange gardien*, se proposera d'observer cet enfant et de lui venir en aide si nécessaire. À travers ces différentes manières de faire face à ces minimes ruptures de l'ordre au quotidien, cette forme d'organisation autour de la résolution de conflit, vise à montrer une disponibilité de la part de la communauté éducative à soutenir et à aider celui qui a mis à l'épreuve le bien-être collectif. La sanction est considérée comme instructive. Le processus de décision des sanctions a pour finalité de réfléchir collectivement sur le bien-être collectif et d'attirer l'attention sur ceux qui transgressent les normes, pour leur montrer qu'ils ont agi contrairement aux valeurs de la communauté éducative. Pour cette raison, les enseignants considèrent que la sanction ne doit pas se faire de manière punitive car la punition - suscitant des émotions négatives comme la frustration - produirait un état émotionnel qui empêcherait la personne d'être dans une disposition d'esprit propre à faire un changement de comportement et s'ajuster aux normes de la communauté. De surcroît, la punition aura des conséquences négatives sur le bien-être collectif dans la mesure où les émotions sont perçues comme contagieuses. Ce qui est évité, ce sont des ressentis qui pourraient nuire à l'idéal d'*être bien ensemble*, comme la frustration provoquée par la punition ainsi qu'une résolution de conflit qui viserait à distinguer qui a tort et qui a raison. Ce qui est encouragé du point de vue individuel, c'est la réflexion et la nécessité de corriger son comportement. Du point de vue collectif c'est l'engagement de tous, par les différents procédés, qui est encouragé pour cultiver une sérénité collective. Comment

les enseignants créent-ils ces conditions de vie collective sans négliger les singularités ?

La protesta

La pratique de la *protesta* consiste à donner à chacun la possibilité d'exprimer son vécu lié à un conflit produit à l'école pour ensuite le discuter collectivement. Cela consiste pour les enfants à noter sur un billet ce qui les dérange, ce qui leur pose problème, ce qui les fait souffrir. Les plaintes de ceux-ci sont issues de leur vie quotidienne à l'école. Elles sont déposées dans une boîte à plainte qui s'intitule *protesta*. Les élèves écrivent leur prénom, l'objet de la plainte et la date sur une fiche qu'ils déposent dans la boîte, généralement au moment des faits. Ces plaintes peuvent être très variées, comme les exemples suivants le montrent : « *Ale m'a fait le doigt d'honneur, grrr* » ; « *Camilla et Gaia me mettent la main sur le livre* » ; « *Sofia m'a fait une grimace de mépris et Bora lui a dit, tu as bien fait !* » ; « *Giuglio a mangé la bouche ouverte* » ; « *Zamir m'a lancé du riz à table* ». L'enseignante tire une plainte au hasard (si celle-ci ne contient pas le prénom, ou la date, elle ne la prend pas) et demande à l'élève s'il maintient sa plainte ou si le problème est résolu. Il arrive que les enfants aient résolu le problème ou dans d'autres cas l'enfant, avec le recul, ne perçoit plus la situation comme problématique et retire sa plainte. Cette pratique a pour finalité de donner aux enfants la possibilité de s'interroger sur ce qui les blesse, de se positionner par rapport aux autres, d'exprimer leur malaise afin de demander un traitement juste. Cette pratique a pour finalité également de faire comprendre aux enfants, à travers l'expérience, que sous l'effet de l'émotion, une situation peut être vécue comme conflictuelle, mais lorsque celle-ci s'atténue avec le temps, le vécu initial de cette expérience comme dramatique, peut disparaître quand l'émotion baisse dans son intensité.

La *protesta*, comme forme d'organisation sociale et culturelle de gestion des émotions et des relations, consiste pour les enseignants, à transmettre aux enfants l'idée qu'il est nécessaire de laisser passer du temps avant de gérer l'émotion qui a posé problème. Les enseignants ont la perception que chez les enfants aujourd'hui l'attitude d'impatience et d'impulsivité est très répandue et la pratique de la *protesta* est une façon de répondre à ces intensités émotionnelles.

Comme je l'ai indiqué plus haut, la pratique de la gestion de conflit en classe se réalise de manière hebdomadaire. Définir un lieu et un temps spécifique à la gestion de conflit constitue une façon d'apprendre à inscrire la gestion des émotions dans la durée et de laisser celle-ci se décanter afin de prendre le recul nécessaire et être en mesure de trouver des solutions. Cette manière de procéder permet également aux enseignants de ne pas devoir s'arrêter

constamment pour gérer ces conflits au moment où ceux-ci se produisent. Cette organisation de la gestion des conflits est un moyen de mettre en pratique les conceptions de la vie sociale et de la personne.

Le tribunal

Le tribunal des enfants est une disposition mise en place dans le cadre de l'organisation de la justice.

Celui-ci se compose de quatre élèves - dont deux filles et deux garçons - dans le rôle de juge. Ces juges, élus par toute la classe et pour assurer une équité, se renouvellent tous les deux mois afin de permettre à tous les enfants de la classe d'exercer ce rôle. Un juge de remplacement est nommé également dans le cas où un des juges se trouve du côté des accusés. Les juges interviennent lorsque la discussion en classe, entre les enseignants et les élèves, n'a pas abouti à une solution. Leur rôle consiste à se consulter mutuellement - avec un enseignant comme guide - à propos d'un conflit pour décider d'une sanction comme *action correctrice* (White 1990) qui permet à celui qui a causé du tort à un autre, de prendre la responsabilité pour réparer son acte. Le rôle des enseignants est de guider les juges dans la prise de décision et d'interpréter les cas examinés.

Construire des logiques culturelles pour penser les interactions sociales

L'approche pédagogique de ces pratiques procède dans un premier temps par un travail sur les significations, travail qui vise à façonner une représentation du conflit. Cette phase éducative préparatoire se base sur le récit de contes par l'enseignante pour amener les enfants à réfléchir sur les questions relatives aux types de relations sociales et aux causes qui peuvent engendrer des problèmes relationnels. Les enseignants cherchent à transmettre l'idée que les différends doivent être résolus et cela implique de se questionner sur ses causes.

Pour transmettre ces visions du monde de manière implicite, l'enseignante à travers le récit de contes et les discussions qu'elle suscite, amène les enfants à construire l'idée que les problèmes relationnels peuvent être résolus de manière créative. Elle transmet la représentation que les tensions interpersonnelles sont causées par l'expression des émotions, liée à un besoin ou à des besoins qui n'ont pas été identifiés. Le fait d'attirer l'attention sur les besoins et les émotions, participe à développer chez les enfants une habitude à tenir compte de ces dimensions dans les relations interpersonnelles.

Dans les stratégies de résolution de conflits les enseignants cherchent à transmettre un modèle d'action qui se base sur l'idée que les problèmes relationnels peuvent être dus à différentes priorités. Les enfants apprennent qu'il existe différents types de dynamiques relationnelles, qui, selon les situations, donnent la priorité soit aux buts poursuivis soit aux relations sociales. Ce modèle est représenté par cinq animaux : l'ours donne la priorité aux relations et néglige les objectifs ; la tortue se retire dans sa carapace car elle ne s'intéresse ni aux buts, ni aux relations ; le renard joue un rôle de médiateur car il s'intéresse à la fois aux buts et aux relations ; le requin s'intéresse seulement aux buts et est prêt à attaquer pour obtenir ce qu'il veut, tandis que le hibou cherche une solution qui se base sur un accord gagnant-gagnant, où chacun peut obtenir les meilleurs des résultats.

Dans ce modèle, il n'existe pas de solution qui soit considérée comme toujours la plus juste, mais cela implique de prendre en considération les situations. Les enfants apprennent que s'ils voient un de leurs camarades en train de maltraiter un animal, il ne s'agit pas de jouer l'ours, ni la tortue, mais le requin car le but est de sauver l'animal.³¹

Outre ces catégories qui participent à construire des représentations culturelles du conflit, les discussions en classe, suscitées à partir de contes, visent à faire réfléchir les enfants sur les dynamiques qui peuvent induire des tensions dans les relations interpersonnelles et à prendre conscience de l'importance de dissoudre ces tensions. Par le récit d'histoires, l'enseignante sollicite les expériences subjectives des enfants afin de créer un lien entre leurs expériences vécues ainsi que les visions du monde qu'elle cherche à transmettre. Ces approches éducatives qui visent à construire une conception de la vie sociale, amènent les enfants à s'interroger sur leurs manières d'éprouver les situations conflictuelles dans leur vie quotidienne et à les considérer comme résolubles.

Les scènes décrites dans ce chapitre montrent comment la communauté éducative perçoit le conflit, à la fois comme un aspect intrinsèque de la vie sociale, mais en même temps néfaste dans la mesure où il peut provoquer des tensions chez la personne et fragiliser les relations sociales. Ces situations sociales qui posent problème révèlent une conception relationnelle des émotions dans la manière de les réguler. Les pratiques d'« éducation affective et

³¹ Ce modèle n'a pas été créé par les enseignants, mais a été puisé dans un livre scientifique d'éducation scolaire (Johnson Roger., & Johnson David (1991) « Teaching children to be peacemakers ») que l'enseignante Cristina avait commandé depuis les Etats-Unis à la fin des années 1990, car à cette époque, selon elle, il n'existait pas de travaux sur ces thématiques là en Italie.

relationnelle » montrent comment cette communauté éducative s'efforce de tendre vers l'harmonie collective et en même temps de construire des subjectivités qui s'affirment dans leur singularité.

Les anthropologues White et Watson-Gegeo (1990) qui ont étudié la résolution de conflit et les discours de démêlage³² dans les Îles Pacifiques, montrent comment dans les processus de démêlement, les acteurs formulent à la fois des interprétations à propos des événements mais négocient aussi les modèles d'action, produisant par là des interprétations morales par rapport aux contraintes de la vie sociale. Les processus de démêlage, étudiés par ces auteurs, visent à transformer les situations conflictuelles interpersonnelles en des circonstances qui tendent vers les idéaux culturels de l'ordre social. Il s'agit de tentatives culturellement organisées de réparation des relations sociales (1990 :13).

Dans ce qui suit, je vais décrire comment cette communauté éducative s'organise pour aborder le conflit et réaliser les idéaux culturels de l'ordre social.

Le récit indien

Ici, je vais décrire une scène où l'enseignante Cristina avec son collègue discutent autour du conflit à partir du récit du conte indien intitulé « *Les sages et l'éléphant* ». Cette scène donne à voir comment les enfants sont amenés à identifier le conflit.

Après avoir raconté le récit, l'enseignante s'adresse aux élèves avec une question : « *d'où venait le désaccord entre les protagonistes?* ». Le cours se déroule autour de cette question à laquelle les élèves tentent de répondre.

L'enseignante commence le cours avec sa phrase habituelle : « *Comme d'habitude, on commence avec une histoire* » et elle baisse le ton pour raconter l'histoire. Les élèves cessent de faire du bruit et sont immédiatement captivés par la voix exprimée avec des intonations diverses pour raconter l'histoire, par le regard qui se déplace sur chaque élève et par les déplacements de l'enseignante qui serpente entre les tables, passant près de chaque élève. De temps en temps, pour engager les enfants dans ce récit et s'assurer que tout le monde suit avec attention, Cristina s'immobilise et adresse une question aux élèves avant de reprendre le récit.

³² Ma traduction du concept *disentangling* définie ainsi par l'auteur : « *Disentangling* » refers to cultural activities in which people attempt to « straighten out » their « tangled » relations. » (1990:3)

Elle raconte l'histoire d'un roi qui habitait loin. Un jour celui-ci appela ses conseillers qui étaient tous aveugles. Le roi avait introduit dans son zoo un nouvel animal et ses conseillers aveugles devaient déduire, par le toucher, la nature de l'animal. Le premier toucha les pieds et déclara qu'il s'agissait d'un palais avec des piliers. Le second qui toucha la queue de l'animal s'opposa au premier conseiller, affirmant qu'il s'agissait d'une corde. Un autre contesta ces deux derniers, en soutenant qu'il s'agissait d'un serpent. Le plus grand toucha les oreilles et affirma qu'il touchait là des éventails. Un autre qui s'approcha des défenses avança qu'il s'agissait d'un animal ayant un cou pour creuser le terrain. Enfin le dernier conseiller touchant le ventre, cria qu'il s'agissait d'une grande citerne.

L'enseignante termine le récit par une question adressée aux élèves captivés par l'histoire : « *Les conseillers n'arrivaient pas à se mettre d'accord et ils commencèrent à se pousser et même à se tirer la barbe. Pourquoi aucun d'eux ne parvenait-il à être d'accord avec les autres ?* »

Certains élèves lèvent la main pour répondre. L'enseignante donnait la parole à chacun d'eux à tour de rôle, mais de temps en temps adressait une question à ceux qui ne levaient pas la main. Pour maintenir l'attention des élèves et pour faire participer toute la classe dans le dialogue, lorsqu'un élève répondait, Cristina demandait à un autre si celui-ci était d'accord avec ce qui venait d'être dit. Elle insistait en particulier auprès d'Octavio, lequel pendant le récit l'avait interrompue et elle considéra son attitude comme impertinente. Généralement, Cristina se comporte avec bienveillance avec les élèves et cherche constamment à les mettre en confiance. Cependant, elle réagit avec une vivacité inhabituelle face à des attitudes qu'elle considère présomptueuses. Ainsi, durant l'échange avec les élèves, Cristina a sollicité Octavio à plusieurs reprises et elle demandait aux autres élèves de lui expliquer le sens du conte indien. Ce n'est pas la première fois que l'enseignante agit ainsi avec Octavio qui cherche souvent à humilier les autres et à montrer une image avantageuse de lui-même. Aussi bien Cristina que les autres enseignants, cherchent à inhiber des attitudes des élèves qui affichent une opinion avantageuse d'eux-mêmes, ou manquent d'égards envers les enseignants et envers les autres élèves ou cherchent à attirer l'attention sur eux.

L'enseignante insiste également pour faire parler les trois enfants qui restent silencieux. Elle s'approche d'un de ces élèves qui ne participent pas et lui dit d'une voix posée, avec un léger sourire : « *Qu'est-ce que tu penses Francesca? Ton avis m'intéresse beaucoup* ». Celle-ci ne répond pas.

La majorité des enfants cherche avec enthousiasme à résoudre l'énigme, certains en proposant des réponses et spéculent sur l'histoire, s'écartant par là de la question posée par Cristina. Celle-ci recadre les échanges en reformulant sa question :

« *Nous cherchons à comprendre pourquoi ils n'ont pas réussi à éviter la dispute* ».

Un élève répond :

« *Chacun voulait avoir raison, chacun d'eux pensait être le plus intelligent alors que tout le monde était sur un pied d'égalité* ».

« *Très intéressant* » dit Cristina, en apparence réjouie de voir que l'élève a intériorisé les valeurs que les enseignants s'efforcent de cultiver. Elle insista auprès des élèves, les incitant à réfléchir sur la question posée. Les élèves suggèrent que chacun des conseillers avait raison parce que :

« *Les oreilles ressemblaient à des éventails, les pieds ressemblaient à des cordes* ».

Cristina insistait :

« *Tout le monde avait raison et pourtant ils n'étaient pas d'accord, comment cela se fait-il?* »

Damian ajoute que les conseillers n'arrivaient pas à être d'accord :

« *Puisqu'ils étaient aveugles et qu'ils étaient en train de toucher le même animal alors qu'ils touchaient ses différentes parties* ».

Les élèves s'approchaient graduellement du raisonnement qu'attendait l'enseignante. Quand un élève suggéra que si les conseillers avaient mis « *toutes leurs forces en commun, ils auraient trouvé la solution* », Cristina s'écria : « *C'est fantastique* ».

Immédiatement après, un autre élève ajouta qu'en mettant les forces en commun, les conseillers auraient pu éviter la dispute au lieu de penser chacun de manière singulière. Cristina répondit à la question qu'elle avait posée en début de cours, résumant les contributions des élèves :

« *Aucun des conseillers n'avait trouvé que l'éléphant était fait de toutes ces parties. Chacun d'eux voyait seulement une partie. Par contre, comme suggéraient Greta et Ferdinando : l'union fait la force et comme suggérait Eduardo, ils auraient pu voir que c'était un éléphant, seulement s'ils voyaient toutes les parties ensemble, comme dans un puzzle* ».³³

³³ L'enseignante insistait auprès des élèves pour être sûre que ceux-ci avaient bien saisi la logique. Pour faire comprendre par l'expérience, ce qu'elle avait expliqué, elle invita Octavio à s'asseoir sur une chaise et à fermer les yeux. Ensuite, elle demanda aux élèves de trouver un objet inconnu de celui-ci, pour qu'il puisse inférer sur sa nature par le toucher. À la suite de cette expérimentation, elle formula un exemple en relation avec la vie quotidienne des enfants pour faire comprendre l'idée de l'histoire.

« *Alors, qu'est-ce que cela veut dire pour nous (à l'école) ? Mettons que Octavio arrive dans le jardin de l'école et dit : « Michele m'a volé un bâton ». Ensuite Michele vient et me dit « je n'ai volé aucun bâton. Il*

Cette interaction entre l'enseignante et les élèves montre les logiques qu'elle construit autour du déchiffrement du conflit. Elle donne ainsi la parole à chacun, fait participer tous les élèves au débat, demande à ceux-ci s'ils sont d'accord avec ce qui vient d'être dit, cherche à proscrire des attitudes de supériorité, fait parler ceux qui restent silencieux, souligne l'importance de la prise en considération du point de vue de l'autre, montrant par là que l'avis de chacun compte.

Par la façon de poser les questions (« *Nous cherchons à comprendre pourquoi ils n'ont pas réussi à éviter la dispute* ») l'enseignante oriente la manière dont les élèves vont répondre. Elle provoque la réflexion chez les élèves et les conduit à penser d'une certaine manière par les questions qu'elle pose et par les réactions aux réponses des élèves (« *Très intéressant* », « *C'est fantastique* ») validant ainsi les manières culturellement correctes de comprendre le conflit. Elle met en avant que du point de vue du sujet le sentiment d'avoir raison doit être relativisé, mis en perspective dans un ensemble, en prenant en considération les différents points de vue, pour pouvoir réguler le conflit. Par le dialogue qu'elle suscite, l'enseignante construit chez les élèves une grille de lecture du conflit – compris comme une opposition, un désaccord qui s'inscrit dans un ensemble et qui nécessite d'être compris non pas de manière isolée mais comme un tout.

D'un côté elle insiste sur l'identification des problèmes qui peuvent mener à des désaccords et de l'autre elle met l'accent sur l'importance de trouver des solutions. La représentation du conflit qu'elle cherche à construire lors de ces interactions consiste à montrer aux élèves que les protagonistes impliqués dans ce cas, de leur point de vue avaient tous raison, mais leur raisonnement était basé sur leur positionnement ce qui entraînait une représentation fragmentée du problème. Dans la recherche de solution, les positionnements de chacun représentent des manières individuelles de réagir à une situation problématique et c'est précisément ces réponses individuelles qui avaient déclenché le désaccord car chacun considérait le problème à partir de son positionnement. Donc le dialogue, l'échange,

y avait un bâton par terre et je l'ai pris. Et Octavio me dit « mais moi j'étais en train de creuser avec ce bâton et je me suis déplacé un instant pour déposer une pierre. » Michele de l'autre côté me dit : « J'ai vu un bâton là par terre, je l'ai pris ». Qui a donc raison ? » Certains élèves répondent : « Tous les deux », d'autres : « Personne ». Et Cristina réagit : « Comment cela personne ? Chacun voit des choses différentes » Et conclut de manière explicite cette fois : « On peut comprendre seulement si on écoute les deux (versions). Michele s'est trompé car il avait pensé que cela n'appartenait à personne et toi Octavio, tu t'es trompé pour l'avoir accusé de vol, parce qu'il ne savait pas que tu étais en train de travailler ». La tension qui avait régné dans la classe pour résoudre cette énigme avait baissé.

l'ouverture envers les autres points de vue pouvaient être envisagés comme solutions pour éviter les divergences et donc par conséquent les désaccords. Les enseignants s'efforcent de construire une sensibilité commune chez les élèves avec pour finalité la collaboration et l'intérêt commun. Dans ce conte, les solutions individuelles se présentent comme insuffisantes et fragmentaires, tandis que la mise en commun et la discussion se présentent comme des attitudes justes. Les enseignants insistent particulièrement sur l'importance de la prise en considération du point de vue de l'autre et de l'écoute, considérés comme indispensables dans la résolution de conflit, mais aussi comme des attitudes qui ne vont pas de soi et qui impliquent un travail constant.

La description d'une autre scène permet de rendre visible ces dynamiques autour desquelles le sens du conflit se co-construit dans un dialogue entre élèves et enseignants, ce qui amène progressivement les élèves vers les représentations que les enseignants cherchent à construire.

Qu'est-ce que le mot conflit représente pour vous?

Aujourd'hui, les enseignants Cristina et Patrizio font réfléchir les enfants sur le conflit. Sans annoncer le thème du cours, après avoir battu des mains ensemble avec les enfants afin de marquer le début de celui-ci, Cristina commence son intervention par le conte de la cigogne et du renard. Elle débute le récit en soulignant que la cigogne et le renard étaient de très bons amis, des amis de cœur qui partageaient tout (voir retranscription en annexe "*Qu'est-ce que le conflit?*" p.444). Elle finit le récit en indiquant aux enfants que depuis le jour où le renard et la cigogne ne se parlèrent plus, ils étaient en conflit. En terminant le conte, elle s'adressa aussitôt aux enfants avec une question.

Cristina :

« Lorsque deux personnes, ou deux animaux ne s'entendent plus, comment on dit ? »

Un élève répond :

« Une dispute »

Neri :

« Un conflit »

Cristina :

« Un conflit, tu as raison Neri. Donc depuis ce jour le renard et la cigogne sont restés en conflit ». Elle se met devant le tableau pour écrire et dessiner : *« Je vais faire un dessin. Donc pour le moment pas de couleurs. J'écris le mot conflit au centre de cette fleur. Certains d'entre vous se demandent pourquoi on devrait utiliser une fleur pour parler du conflit, qui*

n'est pas une belle chose. Mais pour ce qu'on va faire, cela va nous servir. Maintenant, levez la main pour me dire les mots qui vous viennent à l'esprit quand on parle du conflit ».

Silence dans la classe. Une élève handicapée fait du bruit avec sa chaise. C'est la seule élève qui soit autorisée à faire du bruit. L'enseignant Patrizio est assis à une table avec les enfants. Les élèves lèvent la main et c'est Patrizio qui distribue la parole : à Giacomo d'abord, puis à Gaia, à Isabella, à Duccio et ainsi de suite et chacun d'eux propose le mot qu'il associe au conflit. On entend les enfants tour à tour, proposer des mots qu'ils associent au conflit : *déception, peur, tristesse, égoïsme, exclusion*. Cristina qui, souvent, prend en considération ce que disent les enfants sans faire de commentaires, quand Adriano et Eduardo associent le conflit à l'égoïsme et à l'exclusion, celle-ci réagit car ils résument sa conception personnelle du conflit. Elle s'adresse à ces deux derniers : *« Savez-vous que vous n'avez pas tort ? »*. Les enfants continuent un à un à indiquer ce que pour eux signifie le mot conflit: *coups, haine, douleur, hurlement, désespoir, offenses, mensonges*. Cristina, après avoir noté au tableau les idées proposées par les élèves, s'en éloigne et s'adresse à eux :

« Je vous pose une question : le conflit est-ce une bonne chose ou une mauvaise chose ?... Ou bien parfois bonne parfois mauvaise, comme ci comme ça ?... Qu'en pensez-vous ? »

Eduardo : *« Comme ci comme ça, parce que le conflit te fait réfléchir, parce qu'il faut toujours faire la paix avec tes amis. »*

Cristina avec un air étonné :

« Le conflit te fait réfléchir ! Très intéressant ! »

Giacomo qui a trouvé un argument à sa réponse ajoute :

« Le conflit parfois peut servir dans la vie et parfois c'est inutile. »

Cristina :

« Donne-nous un exemple qui peut servir dans la vie. »

Giacomo :

« Un enfant qui veut un jeu, puis un autre qui veut le même jeu. Quand ils seront grands, ils pourront comprendre qu'ils ne peuvent pas avoir et ci et ça. Comme ça, ils comprennent qu'ils ne peuvent pas avoir tout, les autres aussi peuvent avoir quelque chose ».

Cristina :

« Tu dis que par l'intermédiaire de ce conflit ils ont compris cela ? »

Giacomo secoue la tête affirmativement.

Anna :

« Selon moi, le conflit ça sert à quelque chose : quand tu fais une dispute et que la dispute est inutile, ça peut t'apprendre quelque chose, ça peut t'aider à grandir ».

Yoshi :

« C'est mauvais le conflit, parce que parfois dans le conflit il y a des coups, c'est des choses qui font mal ».

Niccolò :

« Comme ci comme ça parce que parfois ça fait mal, parfois ça t'aide à faire de nouvelles expériences ».

Nils :

« Le conflit, c'est bien parce que tous les deux (ceux qui se disputent) peuvent avoir raison ».

Anna :

« Ou peut-être un seul ».

Nils :

« Parfois tous les deux ont raison, parfois juste l'un d'eux ».

L'enseignant Patrizio incite Nils à développer cette idée :

« Mais tu es parti de l'idée que tous les deux ont raison. Peut-être que tous les deux ont un peu raison. Alors à quoi ça peut servir le conflit ? »

Nils :

« S'ils se disputent et qu'ils s'emportent l'un contre l'autre, si quelque chose s'est passé, ils commencent à se disputer...puis ils se mettent en colère, bah !... évidemment tous les deux auront raison ».

Pietro :

« Peut-être qu'ils ont tort tous les deux ».

Patrizio :

« Peut-être, c'est possible. À quoi sert donc de se disputer ? »

Cristina cherche à guider Nils dans sa réflexion en lui donnant un exemple pour l'aider à préciser son point de vue et sans insister sur sa réponse, l'invite à réfléchir.

Patrizio en s'adressant à Nils qui avait énoncé ce que les enseignants pensent du conflit, c'est-à-dire que de son point de vue, chacune des personnes impliquées dans le conflit peut avoir raison. Seulement Patrizio ne donne pas la réponse mais l'invite à réfléchir.

« Oui, réfléchis-y parce que ce que tu as exprimé c'est important ».

Greta :

« Pour moi le conflit est à la fois bon et mauvais parce que si une personne vole quelque chose à une autre, toutes deux se disputeront. En théorie celui qui a volé devrait comprendre que " ça ne se fait pas »

Patrizio :

« Donc le conflit devrait faire comprendre aux autres sur quoi ils se sont trompés ? »

Greta hoche la tête. Duccio pense comme son camarade Yoshi que le conflit peut être dangereux et causer de la douleur. Tandis que Giacomo pense que le conflit peut être positif car il permet de se rendre compte qu'on a agi de manière non appropriée.

Cristina :

« J'essaie de faire un résumé de vos propositions. Vous me direz si j'ai bien compris. Certains d'entre vous m'ont expliqué que le conflit est toujours mauvais parce que dans ces cas-là on peut se faire mal, par les coups, les offenses, donc on utilise des moyens qui blessent l'autre. Beaucoup retiennent que le conflit est une bonne chose parce qu'ils pensent que le conflit ça aide à grandir, ça aide à apprendre, ça aide à mieux comprendre les choses. Beaucoup ont dit que le conflit est à la fois une bonne et une mauvaise chose parce que c'est une situation de clarification par laquelle l'on peut se rendre compte de comment on pense nous et comment pensent les autres. Par contre, d'autres ont dit que le conflit a ceci de mauvais qu'il affecte la relation avec nos amis, ce qui peut fortement nous attrister. Le conflit comporte donc deux aspects opposés. Il me semble comprendre que vous êtes tous d'accord sur le fait que le conflit est souvent négatif, en ce que la dispute peut dégénérer en échanges de coups, ce qui n'est pas souhaitable parce que c'est douloureux et dangereux. Par contre, beaucoup d'entre vous pensent que les désaccords peuvent nous porter à réflexion et apporter un enseignement. »

Cristina ajoute qu'il peut y avoir du conflit en cas de désaccord, quand quelque chose n'a pas de sens, mais aussi cela peut concerner une personne quand celle-ci fait l'expérience d'un conflit intérieur. Elle finit la séance en remerciant les élèves :

« Je vous remercie pour ce que vous avez exprimé et surtout pour la manière dont vous avez pensé. » Cristina conclut ainsi sa leçon sur le conflit, satisfaite que les enfants aient intériorisé la conception du conflit que la communauté éducative cherche à transmettre.

« *Maintenant vous pouvez faire un dessin dans lequel vous mettez le mot « conflit » et les mots qui selon vous correspondent au conflit. Moi j'ai dessiné une fleur, mais vous n'êtes pas obligés de dessiner une fleur, vous pouvez dessiner autre chose* ». En plus de cette signification partagée où le conflit est considéré à la fois comme nuisible, mais aussi comme une occasion d'apprendre, de réfléchir, de grandir, l'enseignante met l'accent sur la nécessité pour les sujets de reconnaître celui-ci à partir de son expérience vécue.

Les logiques qui sous-tendent cet apprentissage culturel

La description de cette scène a permis de rendre visible le processus de la construction du sens autour du conflit qui se forme de manière interactive à travers le dialogue. L'enseignante raconte une fable de Jean de La Fontaine, sans évoquer le nom de son auteur et sans utiliser des nuances dans la langue car elle met l'accent sur la conception du conflit qu'elle veut transmettre. Cristina ne se réfère pas au sens originel de ce conte pour transmettre une morale sur la tromperie telle que son auteur l'entend, mais s'approprie le sens de ce conte et le mobilise pour affirmer que ces deux animaux, qui étaient liés par une forte amitié³⁴, furent séparés à la suite d'un conflit. Elle suggère l'idée, de manière implicite, qu'un conflit non résolu peut conduire à la rupture du lien d'amitié.

Le récit de ce conte sert aussi à introduire la question autour de laquelle la discussion sera construite. L'enseignante se base sur cette histoire comme un support pour faire émerger les représentations, l'imagination et les expériences vécues des enfants. Selon elle, cette façon de s'adresser aux enfants constitue un moyen de faire appel aux expériences vécues de chacune et chacun en lien avec la question du conflit et de les impliquer ainsi dans une réflexion qui fait référence à leurs expériences. Cette manière d'enseigner, qui mobilise l'expérience vécue, reflète une conception empirique de la connaissance. C'est à travers les expériences que les connaissances émergent et c'est pour cela que les deux enseignants n'abordent pas la question du conflit dans toutes ses formes, ses causes et ses conséquences, de manière abstraite. Ils mettent cependant l'accent sur les définitions subjectives du conflit.

Dans une conversation avec Cristina au sujet de cette discussion qu'elle a menée avec les élèves, celle-ci me précisa : « *Ce qui nous intéresse, ce n'est pas « qu'est-ce que le conflit? », mais « quel est ton conflit ? » parce que c'est sur celui-ci que nous devons travailler. Si le conflit c'est la guerre arabo-israélienne, ce n'est pas cela qui nous préoccupe dans notre*

³⁴ Elle accentue l'idée de l'amitié ainsi « C'était de bons amis, des amis de cœur, qui partageaient tout, qui partageaient vraiment tout ».

quotidien, mais si tu te disputes avec ton camarade, comment te sens-tu? Comment affrontes-tu ce conflit? Nous partons des choses quotidiennes qui nous arrivent pour les transformer, parce qu'on peut être très gentil et positif quand il s'agit de parler des autres et des choses qui ne nous regardent pas, ou de la théorie, mais quand il s'agit de nos problèmes, on l'est moins. Nous, on veut que les enfants voient le conflit comme une chose qui les concerne eux personnellement. Ce que l'on veut, c'est un changement réel». Comme cet extrait le révèle, le conflit tel qu'il est compris dans cette communauté éducative, a une double dimension. D'une part, le sens du conflit est donc défini par les personnes et les situations vécues comme telles. D'autre part, il s'agit d'apprendre à reconnaître celui-ci dans son expérience quotidienne pour le résoudre.

Pour les enseignants le conflit est considéré comme inévitable dans la vie sociale et cela demande de composer avec. Il est vu comme une *“énergie à transformer”*. Voici comment Cristina entend cette énergie qui doit être transformée : *« Quand tu es en colère, tu as envie de frapper. Cette énergie doit être transformée de manière à faire émerger quelque chose de constructif. Par exemple, le conflit peut apporter un éclaircissement, ça peut faire remonter à la surface ce qu'on pense vraiment, ça peut être une occasion de dire ce qui nous plaît et ce qui ne nous plaît pas. On peut le voir aussi comme une opportunité ».*

Ce que Cristina dit ici explicitement, ni elle, ni son collègue Patrizio, ne le formulent ainsi devant les élèves. Ils suggèrent cette compréhension du conflit qui peut être transformé. Cristina dessine au tableau une fleur pour représenter le conflit et inscrit les mots que les élèves associent sur les pétales. Cependant, bien qu'elle attire l'attention des enfants sur le sentiment de paradoxe que le fait de représenter le conflit par une fleur peut susciter en eux, elle n'explique pas son choix mais se limite à indiquer aux enfants que cela a une utilité pour la discussion.

Quand je demandai des précisions sur ce choix, elle m'indiqua qu'elle avait l'intention de montrer qu'une fleur peut naître d'un conflit. D'une autre manière, Patrizio transmet l'idée que le conflit peut être perçu favorablement. Dans le dialogue avec les élèves à deux reprises il pose la question aux élèves *« À quoi peut servir le conflit ? / À quoi sert donc de se disputer ? »*. À travers ses questions, sa manière de répondre et de guider la réflexion des enfants, Patrizio laisse entendre, sans l'exprimer ouvertement, que le conflit peut être avantageux.

Les enseignants ont créé des relations de confiance avec les enfants et ceux-ci s'expriment librement sur leur ressenti. Etant donné que les enseignants et les élèves s'efforcent

continuellement de maintenir des rapports harmonieux en classe, les enfants peuvent s'exprimer sans être tournés en dérision par les pairs. J'ai observé dans les cours de l'« éducation affective et relationnelle », que les enseignants ne commentent généralement pas les expressions des enfants, car l'enseignant se voit comme facilitateur qui aide l'enfant à s'exprimer, estimant que l'expression de la subjectivité ne peut pas être fausse ou juste. Dans ce dialogue sur le conflit cependant, Cristina a réagi en validant (« *vous savez que vous n'avez pas tort !* ») les réponses de deux élèves qui ont associé le mot conflit à l'égoïsme et à l'exclusion.

Cependant, retenons de ces interactions que les enfants définissent le conflit à partir de leurs manières de l'éprouver. Ils sont sollicités pour penser les relations sociales et les tensions qui peuvent émerger en prenant en considération leurs expériences. Ce n'est pas l'état subjectif des enfants à l'égard des situations conflictuelles que les enseignants aspirent à transformer - car ils considèrent que chacun éprouve le monde de manière subjective – mais leur manière d'interpréter celles-ci, comme une expérience qui nécessite d'être régulée. Ce processus est visible à travers les dialogues entre les élèves et les enseignants : ceux-ci associent le mot conflit à des représentations ayant des connotations négatives, comme la déception, la peur, la douleur, la haine, la tristesse, l'exclusion, l'égoïsme. Donc dans un premier temps les enseignants attirent l'attention des élèves sur leurs propres expériences pour les amener de manière graduelle – par les questions notamment qui orientent la réflexion - à concevoir les expériences conflictuelles comme des événements qui nécessitent d'être reconnus comme tels et qu'il faudrait chercher à les résoudre. D'une manière implicite les enseignants transmettent l'idée que si les conflits ne sont pas résolus, cela mène à la division et à la rupture.

Dans les échanges entre les élèves et les enseignants nous pouvons voir comment d'un côté les élèves associent le conflit à des expériences négatives et comment de l'autre côté les enseignants s'efforcent de construire une représentation de celui-ci comme une expérience d'apprentissage et de croissance, qui nécessite une attitude proactive.

Dans ce qui suit, je vais présenter les discussions autour d'une situation conflictuelle qui montre comment le travail émotionnel s'effectue en cherchant à transformer les émotions qui débouchent sur des comportements jugés violents par les enseignants pour orienter les manières de sentir et d'agir des élèves dans le sens des idéaux d'une coexistence pacifique. Ce travail émotionnel se pratique par une injonction à faire réfléchir sur les causes du comportement socialement inacceptable et la nécessité de prendre la responsabilité de ses

actes. L'enfant, auteur du comportement qualifié de violent, a d'un côté le devoir de rendre compte de son geste et de prendre la responsabilité de ses actes et d'autre côté le droit de bénéficier du soutien des membres du groupe pour corriger son geste transgressif. J'ai choisi de décrire la scène dans des détails car elle rend visible la manière dont le conflit est réglé.

3. Construire une manière commune d'éprouver

Description d'une scène de résolution de conflit

Après la pause de 10 heures, l'enseignant Patrizio entre en classe, accompagné de ses élèves de 3ème année du primaire (les élèves ont 9 ans). Certains discutent en groupe de deux ou trois, d'autres regagnent leur place dans le silence. Cristina, déjà en classe, attend les élèves. Elle est silencieuse et regarde les élèves s'asseoir bruyamment en tirant leur chaise. Les élèves se répartissent sur quatre tables rondes de cinq places. Quelques minutes après que tous les enfants se sont installés, son silence se prolonge et les élèves semblent attendre une discussion sérieuse. Quand Cristina a l'intention d'aborder un sujet qu'elle considère comme préoccupant, dans une attitude bienveillante et ferme à la fois, elle attire l'attention des élèves par le silence et son regard, qui semble interrogateur, se déplace lentement vers les élèves.

Aujourd'hui elle parle d'un « *geste violent* » qu'elle qualifie de « *grave* » et qu'elle a l'intention de discuter avec les élèves afin de comprendre ce qui s'est passé. La veille, Salvatore, un garçon blond aux yeux bleus, timide et souriant, a frappé Nils, un de ses camarades parce que celui-ci ne lui a pas obéi.

Cristina se tient debout devant Salvatore silencieux, et lui demande d'une voix calme et attentionnée : « *As-tu quelque chose à dire, Salvatore ?* »

Celui-ci reste silencieux.

Cristina reprend :

« *Te rappelles-tu des règles à l'école ? Les bâtons, on ne doit même pas les tenir en main.* »

Elle attend la réaction de Salvatore puis renouvelle sa question, d'une voix posée et douce, à peine audible :

« *Qu'est-ce qui t'est passé par la tête ? Qu'as-tu ressenti quand tu as frappé Nils ?* »

Salvatore reste silencieux, les yeux baissés. Cristina, après quelques courts instants, poursuit :

« *J'aimerais juste comprendre pourquoi....* »

Puis, plus tard, devant le silence persistant de Salvatore, avec une voix un peu plus forte, celle-ci lui dit :

« *Si tu ne nous expliques pas ce qui t'a amené à faire ça, comment peut-on t'aider ?* »

Celui-ci reste de nouveau silencieux.

Cristina, avec un regard attentif, s'adresse à la classe à voix très basse, demandant si quelqu'un peut expliquer le geste de Salvatore.

Marta répond :

« Moi j'ai vu Salvatore en train de rire, et Nils en train de pleurer, donc je ne savais pas trop à qui prêter attention. »

Giacomo dit en murmurant :

« Moi j'ai juste vu une maîtresse dire à Salvatore de se débarrasser du bâton. »

Cristina écoute les élèves et distribue la parole à ceux qui lèvent la main pour parler. Si un élève intervient pendant qu'un autre parle, elle s'indigne et lui dit :

« Tu ne t'es pas rendu compte que Francesco était en train de parler ? »

Les enfants cherchent à expliquer d'où est venu le bâton qui a été utilisé par Salvatore.

Patrizio pose la question à Salvatore :

« Il était comment ce bâton ? »

– *C'était un bâton grand comme ça !* », dit Salvatore en précisant la taille du bâton avec ses mains qui s'écartent d'à peu près dix centimètres.

Un élève lève la main et dit :

« J'ai vu Nils pleurer. »

Cristina :

« Comment ça se fait que tu pleurais, Nils ? »

Nils : *« Parce que j'avais très mal. »*

Cristina :

« La taille du bâton que décrit Salvatore se réduit à celle d'un crayon, et ça a pu te faire mal à ce point ? »

Nils :

« C'était beaucoup plus grand. »

Un autre élève :

« Et beaucoup plus gros. »

Cristina répète :

« Et plus gros ? »

Patrizio :

« Nils est venu vers moi. Non seulement il pleurait de manière désespérée, mais il boitait aussi. Moi j'étais très surpris, je n'arrivais pas à comprendre. L'unique explication que je pouvais imaginer est que, pendant ce jeu, Salvatore s'est tellement excité qu'il n'a plus

compris quelles étaient les limites entre la réalité et le jeu. »

Cristina, en s'adressant à Salvatore :

« Je voudrais que tu fasses un effort pour comprendre ce que tu as pu penser à ce moment-là. À quoi pensais-tu, qu'est-ce que tu ressentais ?... »

Silence... (haussant le ton) :

« Ton cœur, ton ventre, te disaient quelque chose ?... »

Silence...

« Tu étais en colère après Nils ? Tu voulais faire le chef ? Tu pensais que Salvatore doit être le chef ? Tu étais excité par le jeu ? Tu pensais... »

À ce moment-là, Salvatore sort de silence et exprime son ressenti :

« J'étais fâché avec Nils parce qu'il ne m'a pas obéi ».

Cristina toujours avec une voix calme et posée:

« Tu étais fâché avec Nils, donc : pour quelles raisons ? »

Silence de Cristina en attente de sa réponse...

« Nils aurait dû obéir à tes ordres? Ça faisait partie du jeu ou c'est toi qui as décidé ? »

Salvatore dit ne murmurant :

« Parce que je désirais qu'il m'obéisse »

Cristina haussant le ton:

« Un enfant ne fait pas ce que tu désires et donc tu réagis de manière (inaudible)...? Tu sais, des enfants qui ne feront pas ce que tu désires, ça se produira très souvent, même ça se produira quasi continuellement. Donc ça c'est un problème. »

Nina dit qu'à d'autres moments Salvatore a eu des comportements agressifs. Giacomo explique le comportement de Salvatore, mais sa façon de parler est inaudible.

Après que les enfants ont continué à décrire et à réfléchir sur cette situation, Cristina s'adresse à Salvatore :

« Nous aimerions savoir ce qui s'est passé pour pouvoir t'aider. Avec le maître Patrizio, on s'est un peu préoccupé de ce qui s'est passé ».

Deux autres élèves racontent leurs expériences où Salvatore a été agressif envers eux. Nils ajoute que ce qui s'est passé n'est pas un jeu. Cristina admet l'affirmation de Nils en disant que frapper n'est pas un jeu.

L'enseignante conclut que puisqu'ils n'ont pas réussi à trouver une solution en dialoguant, il est temps de réunir la cour (le tribunal des enfants) pour prendre une décision. Cristina et Patrizio suivis de quatre élèves juges qui forment la cour : Ferdinando, Rita, Luciano, Anna sortent de la classe et vont dans le couloir pour prendre une décision à propos du geste

inacceptable commis par Salvatore.

Aussitôt dans le couloir les élèves se mettent à discuter de cette affaire.

Ferdinando dit :

« *Selon moi, il faut que Salvatore se rende compte des conséquences de ce qu'il a fait* ».

Rita commente l'acte de Salvatore et Patrizio apporte des détails.

Cristina, remarquant que la discussion n'est pas très efficace, redéfinit le problème sur lequel les élèves doivent réfléchir et prendre une décision :

« *Il a violé les règles de l'école, les règles de la classe, les règles de l'amitié. Ce que nous devons retenir, c'est quelle est la sanction que le tribunal doit prendre. Selon moi, il faut lui donner une sanction qui pourrait l'aider à ne pas refaire ce geste.* »

Les enfants réfléchissent et discutent pour trouver une solution.

Ferdinando :

« *Peut-être un mois sans discuter, puis après ce mois chercher de nouveaux amis ?* »

Rita :

« *Hum !... c'est méchant.* »

Patrizio en répondant à Ferdinando :

« *Ça ne va pas aider, ça...* »

Cristina :

« *Il faut qu'il comprenne que, vraiment, cette chose-là, la classe n'arrive pas à la digérer.* »

Luciano commence à dire quelque chose, mais s'arrête avant de finir sa phrase en disant :

« *Non, c'est bête comme idée !* »

Les enseignants et les enfants insistent pour que celui-ci exprime son idée.

Luciano, un peu gêné :

« *Je pensais que Nils lui rende la pareille pour que Salvatore se rende compte de ce qu'il a fait* »

Patrizio reprend l'idée proposée par Cristina :

« *Il faut qu'il comprenne que la classe ne tolère plus ce genre d'attitude. Selon vous, quelles activités, quel travail pourrait faire Salvatore en réparation ? Anna, que dis-tu ?* »

Anna :

« *Je propose qu'il réfléchisse à cette question : si quelqu'un fait du mal à quelqu'un d'autre, quelles peuvent en être les conséquences ?* »

Patrizio qui semble d'accord, ajoute :

« *Il peut faire une recherche, se documenter sur les bonnes manières de se comporter* ».

Les enfants trouvent que c'est une bonne idée.

Cristina en s'adressant aux enfants :

« *Combien de jours faut-il selon vous pour faire ce travail ?* »

Après avoir proposé des solutions et réfléchi aux détails liés à la décision, la cour rentre en classe et le bruit qui dominait la classe à ce moment commence à se dissiper. Les juges prennent place sur les quatre chaises rangées le long du mur, en face de toute la classe.

Luciano annonce la décision :

« *On va aider Salvatore à trouver des livres pour réfléchir sur les bonnes manières de se comporter avec les autres pendant la pause.* »

Cristina demande aux juges :

« *Pendant la pause, il viendra avec vous au jardin ?* »

Ferdinando :

« *Non, à partir de lundi, jusqu'à jeudi il va rester en classe pendant les pauses longues et il va lire.* »

Cristina :

« *Anna, peux-tu nous dire pour quelles raisons vous avez pris cette décision ?* »

Anna :

« *À la pause, il va réfléchir, comme ça, il va comprendre les conséquences de ce qu'il a fait.* »

Cristina s'adresse à Salvatore :

« *Patrizio va te donner des livres pour lire et réfléchir.* »

Patrizio :

« *Et comme ça, tu pourras enseigner aux autres aussi comment se comporter.* »

Cristina en s'adressant à Salvatore qui écoute silencieusement :

« *As-tu des questions avant qu'on passe à autre chose ? (silence) Est-ce que tu penses que cette sanction est juste ? As-tu quelque chose à rajouter ?* »

Salvatore répond que non.

Cristina reprend la boîte pour traiter d'autres plaintes.

Prendre soin des relations

La question qui se pose dans cette situation est de savoir comment se travaillent les ressentis à travers la résolution de conflit.

Dans une conversation avec Patrizio au sujet de cette situation, celui-ci m'indiqua qu'il faut constamment prendre soin des relations sociales car elles peuvent être une ressource très importante mais si on les néglige elles peuvent avoir un effet très destructeur. Ce travail sur

les relations passe selon lui par la prise en considération des affects à travers la négociation, l'écoute, la création des conditions sereines de dialogue.

Cette scène révèle une facette du rapport au conflit dans cette école. Dans un premier temps les enseignants ont créé les conditions pour une discussion autour d'un événement qui avait suscité en eux de la préoccupation. L'événement avait eu lieu la veille. La résolution de conflit ne pouvait pas avoir lieu immédiatement après les faits, lorsque les enfants étaient dispersés dans le jardin de l'école. Les enseignants pensent que différer le moment de la résolution de conflit du moment où celui-ci se produit, aide à sa résolution. Donc, le moment était considéré convenable pour le rassemblement de toute la classe, après que l'émoi qu'a déclenché la querelle avait été dissipé. Cela a permis aux enseignants de créer les conditions favorables pour écouter Salvatore, chercher à comprendre son geste afin de le situer dans son contexte³⁵, donner la parole aux autres enfants et chercher des solutions ensemble. Cette manière de faire représente la conception de résolution de conflit dans cette communauté éducative qui implique des négociations pour permettre à chacun de s'exprimer et de trouver sa place.

Comment la gravité du conflit est-elle exprimée? La préoccupation des enseignants s'est manifestée d'abord par le langage non verbal - le silence, les regards et l'expression de sérieux sur les visages des deux enseignants. L'enseignante Cristina commence la leçon en parlant *de geste violent* et en qualifiant de *grave* ce qui s'était passé la veille dans le jardin de l'école. Dans un premier temps elle n'évoque pas le nom de Salvatore mais elle se tient debout devant celui-ci. Par son langage non verbal, une expression plus préoccupée que d'habitude, par son silence, par son regard qui se pose lentement sur les élèves, elle transmet son expression d'inquiétude qu'elle accorde à cette situation, produisant une atmosphère qui engage l'attention de toute la classe. Les enfants semblent se sentir concernés. Cependant, avec une voix et une expression calme elle cherche à mettre à l'aise les enfants, tout en transmettant sa préoccupation pour ce qu'elle considère comme un problème, c'est-à-dire la transgression d'une règle qui porte atteinte au bien-être et à la sécurité non seulement d'un des enfants mais de toute la classe.

³⁵ Cristina demande à Salvatore si son attitude faisait partie du jeu ou si c'était une décision de sa part.

L'enseignante cherche à comprendre la situation, en posant d'abord des questions à Salvatore, affichant, au nom de la classe, sa volonté de coopérer pour résoudre le problème. Face au silence de celui-ci, elle lui pose cette question : « *Si tu ne nous expliques pas ce qui t'a amené à faire ça, nous ne pouvons pas t'aider* » montrant par là la disposition de la classe (exprimée par le « nous ») à coopérer pour résoudre le conflit. Les élèves qui ont vu la scène décrivent ce qu'ils ont vu. Etant donné que le conflit n'a pas été résolu par le dialogue en classe, car Salvatore n'a pas reconnu le tort qu'il avait causé à Nils et la discussion en classe n'a pas permis de trouver des solutions, ce sont les juges, sous l'impulsion des enseignants qui ont été appelés à examiner ce cas et décider d'une sanction.

Les enseignants auraient pu punir Salvatore sans l'intervention de la classe, en attirant l'attention sur les conséquences possibles que son geste aurait pu causer mais ils considèrent que toute la classe doit s'engager dans la résolution de conflit car ils estiment que se concentrer sur les personnes impliquées dans le conflit participe à créer des divisions : d'un côté la victime, de l'autre l'agresseur, mais aussi des divisions entre les amis de l'un et de l'autre, ce qui peut affaiblir le sentiment d'appartenance de la classe, or l'objectif est de parvenir à une harmonie du groupe et non pas de déterminer qui est coupable. C'est la classe qui se mobilise dans la résolution de ce problème car les situations conflictuelles concernent la classe entière comme groupe. C'est le groupe qui est responsable du maintien de l'harmonie collective car les émotions fortes liées à l'agressivité sont considérées comme une menace pour la collectivité et en cela elles sont considérées comme étant l'affaire de tous.

L'attitude de l'enseignante sert ici de modèle qui façonne la sensibilité ou la manière de réagir des élèves face à ces problèmes relationnels. Celle-ci se positionne devant Salvatore, non pas avec une attitude qui accuse celui-ci de son acte, mais cherche à la fois à comprendre le contexte de son geste, mais aussi ses motifs et ses émotions. De la même manière, les enfants semblent reproduire son attitude. Les élèves ne cherchent pas à accuser ou à émettre de jugement à l'égard de la conduite de Salvatore. Chacun d'eux, en tant que témoin décrit ce qu'il a vu, participe à reconstruire la scène pour mieux comprendre ce qui a pu causer le conflit et établit des corrélations avec d'autres situations où Salvatore s'est comporté de la même façon.

Par ailleurs, l'enseignante façonne la sensibilité des élèves aussi lorsqu'elle définit la situation et parle au nom de la classe, au moment où celle-ci oriente le raisonnement des juges par l'évaluation de la sanction à donner à Salvatore. Cristina affirme : « *Il faut qu'il comprenne que, vraiment, cette chose-là, la classe n'arrive pas à la digérer* ». Il est intéressant de noter

que celle-ci considère la classe comme un corps, ayant une sensibilité commune, qui exprime une opposition face à un *geste violent*. En définissant la classe comme un corps qui réagit de manière organique à un acte considéré non conforme aux normes collectives, elle cherche à susciter une manière d'*éprouver ensemble* (Laplantine 2005) pour renforcer le sentiment d'appartenance. En engageant la classe dans la résolution de conflit elle cherche à consolider le lien social à partir de l'affect.

De l'autre côté, la résolution de conflit ne participe pas seulement à renforcer le sentiment d'appartenance, mais elle contribue au travail des émotions de la personne impliquée dans le conflit. Les enseignants considèrent que souvent les conflits sont provoqués par des émotions fortes et la personne n'a pas toujours conscience de celles-ci et des besoins qui la poussent à agir. Dans le cas de cette résolution de conflit, une des premières stratégies de l'enseignante, consiste à demander à Salvatore : « À quoi tu pensais, qu'est-ce que tu ressentais ? Ton cœur, ton ventre, te disaient quelque chose ? Tu étais en colère contre Nils ? ». Toutes ces questions visaient à lui faire prendre conscience des émotions qui l'ont traversé et poussé à agir car comprendre les émotions permet de prendre de la distance pour raisonner au-delà de l'impulsion qui l'a conduit vers l'agressivité. La sanction qui lui a été donnée avait pour but de le faire réfléchir sur les conséquences de son action, guidée par l'impulsion. Les enseignants considèrent que la réflexion qui a lieu après coup, peut être une occasion d'apprendre sur soi, en prenant du recul, car au moment de l'émoi, il est difficile de résoudre le conflit. Le fait de temporiser et de réfléchir sur son attitude et comportement est considéré comme une solution constructive de la correction d'un comportement agressif, parce que cela permet de laisser décanter l'émotion afin d'être en mesure d'affronter les autres pour résoudre le conflit de manière constructive. La sanction donnée à Salvatore consistait en ce que Hochschild a appelé le *travail cognitif des émotions*, qui implique l'effort de gérer ses émotions en réfléchissant sur elles.

Ici, je décris une autre situation qui concerne la négociation autour de l'expression des émotions. Cela donne à voir l'organisation de la justice, la manière dont les protestations sont traitées, d'un côté la reconnaissance de la souffrance, de l'autre la discussion autour des comportements considérés arbitraires qui génèrent la souffrance chez l'autre, mais aussi mettent à mal l'harmonie collective, considérée sacrée.

L'expression des émotions : le dégoût

Cristina ouvre la boîte en carton où les élèves ont déposé leurs plaintes. Elle tire de cette boîte les billets des élèves, un par un et demande à chacune et chacun s'ils ou elles maintiennent leur plainte, c'est-à-dire si celle-ci est toujours d'actualité ou si le problème a été réglé ou oublié parce que considéré comme non important.

Après avoir mis de côté les plaintes qui étaient encore d'actualité, Cristina en choisit une au hasard. C'est la plainte de Roberta contre Elisa qu'elle a tirée. Cristina lit sa plainte à voix haute :

« Je proteste contre Elisa, parce que quand je suis en train de manger, elle n'aime pas ce que je mange et me demande si ça me plaît. Et moi je dis oui, ça me plaît et elle me regarde comme pour dire, mais tu es bête ! ».

Elisa s'adresse à son enseignant Patrizio en lui disant :

« Ce n'est pas vrai ».

Celui-ci sourit ironiquement qui semble ne pas croire les propos d'Elisa :

« Tu me le dis à moi ! »

Roberta, un peu timide :

« Ça arrive souvent en plus. »

Cristina, en s'adressant à Elisa :

« Tu peux peut-être nous expliquer en quoi consiste sa plainte ? »

Elisa :

« Moi, quand je regarde ce qu'elle mange, ce n'est pas pour lui dire que c'est bête, mais pour dire (elle adoucit sa voix) moi j'aime pas. »

Giacomo :

« Fais voir quelle tête tu fais quand tu dis ça ? »

Elisa, pour montrer aux élèves l'expression qu'elle a eue devant Roberta pendant que celle-ci mangeait, retire sa tête en arrière en regardant du coin de l'œil, par-dessus son épaule.

Plusieurs élèves répondent :

« Oui, ça a l'air d'être ça ».

D'autres :

« C'est vrai ! »

Elisa insiste :

« Nooon, c'est pas pour dire que c'est bête. »

Cristina :

« Peut-être qu'elle trouve ça dommage, que tu fasses cette tête (expression) qui a l'air de dire " comment tu peux aimer une chose pareille ?". Elle dit que ça arrive souvent. Est-ce que quelqu'un d'autre a quelque chose à dire sur les grimaces d'Elisa ? ».

D'autres voix confirment :

« Oui, à moi aussi elle me fait des grimaces. »

D'autres :

« À moi aussi. »

Anna :

« À moi presque toujours. »

Cristina :

« Elisa, quand on parle, il y a deux aspects importants : l'un d'eux est l'aspect verbal, c'est-à-dire ce qu'on dit et l'autre non verbal. L'aspect non verbal c'est celui qu'on montre avec nos expressions. Nos expressions sont importantes, au contraire, elles sont même plus importantes que ce qu'on dit, parce que si moi je dis : « Je t'aime bien » (Cristina fait une grimace de répulsion en disant cela), tu me crois ? » (Les élèves rient !) « Non, parce que je fais une tête de sorcière. »

Pendant ce temps, les élèves s'amuse à se dire « je t'aime bien » aux uns et aux autres en faisant toutes sortes de grimaces, Cristina est obligée de hausser le ton pour dissiper la cacophonie.

Cristina répète avec une voix forte en accentuant chaque mot :

« Ce que nous montrons avec nos expressions du visage est presque plus important que ce que nous disons. Tes camarades sont en train d'expliquer que tu les regardes d'une manière qui les met mal à l'aise, parce que si toi tu n'aimes pas quelque chose, ça suffit de dire que tu n'aimes pas, mais il ne t'est pas nécessaire de le montrer à ceux qui l'aiment par une moue de dégoût. »

Pendant ce temps, Elisa écoute, la main posée sur le visage et les yeux levés vers Cristina.

Cristina s'adresse à toute la classe :

« Quelqu'un aurait-il quelque chose à ajouter ? »

Une élève raconte son expérience avec les grimaces mais Cristina n'y prête pas attention car ce n'est pas le sujet dont elle traite.

Cristina s'adresse de nouveau à Elisa :

« Dans un premier temps, tu as compris que les grimaces ça dérange tes camarades. Que te faudrait-il mettre en œuvre pour que l'envie de faire des grimaces passe ? »

Patrizio qui prend souvent Giacomo en exemple:

« Ça, c'est vraiment un comportement de jugement de ta part, Elisa. Ça serait autre chose venant de Giacomo, parce que lui n'aime rien (en alimentation), mais il ne s'est jamais permis de dire à quiconque qui, contrairement à lui, est en train de manger voracement, que ça ne va pas. Peut-être même que Giacomo regrette de ne pas éprouver le même plaisir que les autres en mangeant. Par contre, toi Elisa, dans d'autres situations, si une personne a des idées différentes des tiennes, tu exprimes ta désapprobation et ça, c'est un comportement qui peut être agaçant. »

Cristina remarquant que le problème ne se résout pas par le dialogue, décide de convoquer le tribunal : « Alors, le tribunal sort maintenant! »

Les élèves juges, ainsi que Cristina et Patrizio, sortent dans le couloir pour prendre une décision.

Cristina cadre la réflexion des élèves :

« Il faut trouver quelque chose qui l'aide à comprendre que son comportement nous dérange. »

Niccolò

« D'abord, pour la nourriture, moi, chaque fois qu'elle me voit manger, elle me dit :

" C'est dégueulasse ! " », dit Niccolò en accentuant ces derniers mots, ce qui fait rire ses camarades juges.

Patrizio :

« Le problème c'est que, dès qu'elle n'apprécie pas quelque chose chez les autres, elle le désapprouve. Elle ne tolère pas chez les autres des choses qu'elle n'aime pas et elle le montre cela clairement avec ses expressions de visage, sans crier, sans frapper, sans se disputer ».

Cristina :

« En agissant ainsi, elle dérange la joie de manger chez les autres ».

Voyant que les élèves n'avancent pas dans la prise de décision de la sanction Cristina propose son idée : « Il faut lui faire comprendre que pour s'entendre avec les autres elle ne peut pas faire ces grimaces-là. Je propose donc que, aux deux prochains repas, elle mange toute seule, afin d'y réfléchir, et si elle persiste dans son attitude, elle déjeunera toujours seule. ».

Les élèves continuent à débattre autour de cette affaire.

Cristina s'adresse aux jeunes juges qui n'ont pas encore délibérés :

« Si on vous demande : " Aimes-tu ça ou pas ? ", si tu n'aimes pas, tu réponds " non " et basta ! Ce n'est pas la peine de dire avec mépris : " C'est dégoûtant " ».

Patrizio ajoute ironiquement :

« Ce n'est pas la peine de dire : " Si tu aimes une chose pareille tu es vraiment bête, tu n'as

pas de goût ". »

Les enseignants et les jeunes juges entrent en classe, ces derniers en criant : « *Les juges entrent !* » et s'assoient sur les chaises.

Cristina demande à toute la classe son attention.

Niccolò annonce la décision à la classe:

« *Elisa, la semaine prochaine, pendant deux jours, mangera toute seule, avec sa table dirigée vers la fenêtre et elle se servira en premier.* »

Cristina s'adressant à Giacomo :

« *Explique pourquoi vous avez pris cette décision.* »

Giacomo :

« *Parce que comme ça, si tu manges du côté de la fenêtre, tu n'auras personne vis-à-vis de toi pour lui faire des grimaces* ».

Margarita :

« *Et si tu te sers en premier, tu ne croiseras pas les autres et tu ne pourras pas leur faire des grimaces.* »

Cristina :

« *Elisa, l'idée est que la pause du déjeuner doit être un moment agréable pour tous. Ceux qui aiment bien ce qu'ils mangent ne veulent pas être dérangés par un enfant qui fait des grimaces à ces moments-là. Et pendant ces deux jours, tu auras le temps de réfléchir et (en adoucissant la voix) après, tu pourras retourner manger avec tes camarades.* »

Avec un sourire et penchant la tête, Cristina demande à Elisa :

« *Ça te va ?* »

Elisa hoche la tête.

Cristina :

« *Cette punition t'a été donnée seulement pour t'aider à te rappeler cela, d'accord ?* »

Elisa affiche un sourire gêné.

« *Parler des choses importantes* »

Lorsque j'ai observé cette situation, ce qui me frappa à ce moment-là fut de noter l'importance que ces enseignants donnaient au vécu subjectif des enfants. Je partageais avec l'enseignante mon étonnement : « *comment peut-on donner autant d'importance à des protestations en apparence aussi banale* » tout en reconnaissant que ma réaction était imprégnée par mes conditionnements culturels et des jugements a priori, celle-ci me répondit :

« Avec ce commentaire les enfants sont en train de me dire des choses différentes : une d'elle me dit : "je me ne me sens pas respectée dans mon désir de manger tranquille." Et l'autre dit : "Je n'ai pas manqué de respect. J'ai exprimé ce que j'ai ressenti." Au fond, elles ne sont pas en train de parler de la grimace, mais de ce que je suis moi et comment les autres me considèrent et comment moi je considère les autres. Quand les enfants disent quelque chose – mais pas seulement les enfants, les adultes aussi – en dessous, il y a quelque chose d'autre. Selon des moments cela vaut la peine d'en parler, mais pas toujours, cela dépend des cas, ce n'est pas toujours qu'il y a quelque chose en dessous. Un enseignant qui te dirait « laissons tomber » ce n'est pas important, on perdrait des opportunités de parler de choses importantes c'est-à-dire : qu'est-ce que ça veut dire d'être bien ensemble ?; de respecter l'autre et d'être respecté. Bien sûr qu'il faut trouver les moments, sinon on serait là à parler tout le temps. Il faut donner des règles aux enfants et leur dire par exemple, mardi de 11h à midi, on va parler de vos conflits, sinon les enfants voudraient en parler tout le temps. Il faut garder à l'esprit que leur conflit sont toujours le signe de quelque chose : ils ont besoin d'être vus ; ils ont besoins d'être respectés ; ils ont besoin de ressentir qu'ils ont des amis ; il y a donc beaucoup de choses et on ne peut pas faire comme si de rien n'était ».

Cette scène donne à voir comment se construisent les significations culturellement partagées dans les interactions avec les autres. Elle montre comment le soi se définit à travers les relations avec les autres. Cela indique d'un côté comment dans ce contexte l'expression des émotions affecte les relations sociales. De l'autre côté, à l'instar de White et Watson-Gegeo (1990), cela montre comment les significations partagées des émotions sont construites à travers les interactions. « Les émotions sont sujet d'un discours socialement organisé - elles sont une ressource culturelle qui est produite de manière interactive pour formuler des typologies particulières d'identité, d'expérience et de revendication morale.» (White & Watson-Gegeo 1990:11).

Cette scène révèle la manière dont la gestion des émotions se réalise de manière collective. Contrairement au cas étudié précédemment où ce sont les enseignants qui ont décidé de traiter du cas de Salvatore car ceux-ci ont jugé son geste préoccupant³⁶ dans le cas du conflit impliquant Elisa et Roberta, c'est cette dernière qui avait porté plainte. L'objet du conflit ici concerne la manière dont l'expression de l'émotion d'Elisa a été perçue et interprétée par Roberta. C'est donc l'élève qui définit la situation conflictuelle à partir de son expérience et soumet cette plainte à la classe pour trouver une solution. Le témoignage de Roberta est

³⁶ Bien que Nils ait porté plainte, les enseignants n'ont pas attendu de consulter les plaintes pour traiter ce cas.

reconnu par les enseignants comme une situation qui pose problème parce que cela a été vécu par Roberta comme tel. Les enseignants ne cherchent pas à démêler cette situation qui pose problème en remettant en question l'interprétation du vécu de celle-ci, mais la discutent en classe collectivement pour la résoudre. Cela traduit une conception de la personne qui implique d'être reconnue dans son vécu et de prendre au sérieux son sentiment d'indignation.

Quel est le sens que les enseignants donnent à ce qui se passe ? Les enseignants accordent de l'importance à l'expression des émotions des enfants en créant les conditions pour régler les tensions en classe mais aussi pour faire acquérir des habitudes, des attitudes et des capacités qui puissent leur servir dans leur existence. Par ailleurs, les enseignants considèrent important d'enseigner aux enfants à reconnaître la souffrance dès le jeune âge car si celle-ci n'est pas reconnue, l'habitude de vivre avec la souffrance peut s'installer. Travailler sur la résolution de conflit permet de s'appuyer sur des événements de la vie quotidienne pour apprendre à reconnaître ses émotions et notamment le mal-être qui peut être généré dans les interactions sociales. Les enseignants considèrent que l'école doit offrir un espace de dialogue où les ressentis peuvent s'exprimer librement. Ils considèrent que l'expression des émotions et de la souffrance notamment est importante pour apprendre à transformer ses ressentis et donc exercer une forme d'agentivité sur ces émotions, au lieu de subir des traitements injustes et arbitraires.

Qu'est-ce que cette manière de réguler les conflits révèle de la conception des émotions et des relations ? Ici la résolution de conflit implique un travail collectif sur les émotions. Une des premières étapes dans la résolution du conflit, dans le cas étudié, a consisté à prêter attention au vécu de Roberta qui s'est sentie lésée. Ensuite il s'est agi de dialoguer avec Elisa, qui a causé du tort à celle-ci, pour lui faire prendre conscience des émotions qu'elle a suscitées chez Roberta et pour vérifier si celle-ci reconnaissait les faits qui lui sont reprochés. Partant de l'expérience de Roberta, l'enseignante se renseigne auprès des autres membres de la classe, pour connaître leurs expériences avec Elisa. Si l'enseignante s'adresse aux autres enfants pour savoir si ceux-ci ont eu une expérience similaire avec Elisa, c'est aussi pour encourager d'autres enfants, qui auraient eu une expérience similaire avec celle-ci, à reconnaître leur ressenti et à le formuler.

Nous avons d'une part des émotions qui sont reconnues implicitement comme légitimes par les enseignants car elles ont émergé en réponse à une agression ressentie par Roberta et d'autre part les émotions qui posent problème et qui impliquent d'être transformées par un travail de négociation. C'est la souffrance ressentie par Roberta qui est considérée comme

légitime face à l'expression de l'émotion de répulsion d'Elisa, qui est remise en question car elle s'oppose à l'idéal d'harmonie et de bonne entente que cette communauté éducative cherche à promouvoir.

L'attitude d'Elisa est considérée comme problématique dans le sens où elle juge et ne tolère pas les spécificités des autres. L'enseignant Patrizio reproche à celle-ci son habitude de désapprouver la différence chez les autres et en cela son attitude perturbe l'équilibre de la classe. L'expression de ses émotions de dégoût et de mépris vis-à-vis des autres est considérée comme envahissante. Cela implique donc de transformer cette attitude par un travail de correction de l'expression de ses émotions et non de son ressenti. Les enseignants attirent l'attention de celle-ci sur l'importance de tenir compte de son langage non verbal pour ne pas produire chez l'autre de la gêne. Cette manière d'agir des enseignants pour faire le travail sur les émotions, se base sur les conceptions sous-jacentes que les émotions sont contagieuses et intersubjectives et donc pour préserver le bien-être collectif, il faut considérer chacun comme responsable de la manière de communiquer à la fois de manière verbale et non verbale. Si le ressenti de Elisa n'est pas remis en question, c'est l'expression des ses émotions qui pose problème et devient un objet de débat. En cela, les émotions telles qu'elles sont ressenties dans sa dimension subjective appartiennent à Elisa, cependant la manière de les exprimer devient une préoccupation sociale. Cela donne à voir la dimension relationnelle des émotions et implique la notion de respect de soi et de l'autre que cherchent à construire les enseignants. Par ailleurs, la négociation autour de ce cas rend visible le processus de construction de significations partagées autour des émotions.

Le travail émotionnel ici consiste à discuter des émotions ; s'interroger sur les conséquences de l'expression de celles-ci pour les individus singuliers mais aussi pour le groupe ; rappeler les règles de la vie commune ; faire réfléchir sur la manière d'exprimer ses émotions.

Quelles règles émotionnelles émergent dans cette scène ? Ce qui est implicitement reproché à Elisa c'est d'avoir causé de la souffrance à Roberta d'un côté et d'avoir rompu la joie d'être ensemble de l'autre. La règle consiste à exprimer les émotions de manière à ne pas induire de la souffrance chez les autres mais aussi ne pas briser l'harmonie collective, spécialement au moment du déjeuner « qui doit être un moment agréable pour tous » considéré important pour renforcer les relations sociales. La prescription ici consiste à mettre à distance l'expression de dégoût et de mépris, qui sont considérées non souhaitables dans ce contexte pour ne pas

généraliser du mal-être, de la rupture. Le travail émotionnel consiste à raisonner sur l'expression de ses émotions en tenant compte des répercussions que cela peut avoir sur les autres. En cela cette négociation participe à définir ce qui est socialement convenable.

Ces règles émotionnelles ne sont pas définies au préalable, mais elles se négocient en permanence en fonction des situations et des spécificités des personnes. Les réactions des enseignants et des élèves face au comportement de Elisa ne sont pas les mêmes face à Zamir qui a l'habitude de transgresser les règles du bien vivre ensemble (attitudes transgressives exprimées par des cris, des moqueries, des résistances, par des attaques verbales et physiques envers ses pairs). Les réactions de celui-ci ne sont pas sanctionnées la plupart du temps car elles sont expliquées par les enseignants comme étant dues à ses conditions d'existence stressantes (parents d'origine étrangère, accumulant différentes difficultés socio-économiques affectant à son tour le bien-être psychologique et les performances scolaires de Zamir). L'attitude de Elisa au contraire est évaluée comme étant une habitude d'exprimer ses émotions, considérée socialement inadéquate – du fait de juger et de blesser l'autre - qu'elle peut changer par des efforts, par la réflexion et la compréhension des conséquences de ses actions. Ce qui est défini au préalable cependant c'est la recherche continue d'un équilibre collectif et la reconnaissance de la dignité de la personne, à travers la prise en considération de ce qu'elle pense et ressent. C'est la prescription de l'idéal d'*être bien ensemble* qui est impliquée dans ces négociations.

Qu'est-ce que cette manière de négocier révèle sur la conception de la personne, des relations sociales et de l'idéal de la vie sociale ? Cette scène révèle la manière dont les émotions se négocient. Les enseignants créent un cadre pour discuter des émotions où les personnes impliquées dans la situation conflictuelle mais aussi tous les élèves participent à démêler le problème et à trouver des solutions collectivement. La négociation se réalise en apprenant à prêter attention à l'autre et en le considérant comme un sujet qui éprouve, qui est mû par des émotions, des besoins et des motivations. Cette négociation implique que la personne accusée rende compte de soi, qu'elle apprenne à reconnaître les limites de soi. Ces pratiques de résolution de conflit sont des occasions de rappeler les normes qui visent à préserver l'harmonie sociale. Ce sont les enseignants qui orientent l'expression des émotions en définissant les interprétations des dynamiques émotionnelles. Lorsque Cristina dit : « *En agissant ainsi, elle dérange la joie de manger chez les autres* » elle souligne les conséquences que l'expression des émotions de Elisa représente un élément qui vient perturber l'*être bien ensemble*. De plus, lorsque celle-ci s'adresse aux juges ainsi : « *Si on vous demande :*

" Aimes-tu ça ou pas ? " si tu n'aimes pas, tu réponds " non " et basta ! Ce n'est pas la peine de dire avec mépris : " C'est dégoûtant " », elle insiste non pas sur le changement de ressenti, ressenti qui est reconnu comme légitime car propre à la personne qui l'éprouve, mais sur le changement de l'expression de l'émotion qui peut avoir des répercussions négatives sur les relations sociales. La sanction qui a été donnée à Elisa, a consisté à la faire réfléchir sur ses comportements. Cette sanction lui enjoint une forme de négociation avec elle-même pour s'ajuster aux impératifs de la vie collective qui exige d'elle de se conformer aux attentes sociales pour maintenir une sérénité dans le groupe. La sanction implique d'enjoindre à l'élève de réfléchir sur son comportement transgressif. La réflexion est mobilisée comme action correctrice.

Ce travail de la gestion de conflit a mis l'accent sur la reconnaissance du mal-être, les limites du soi dans les rapports avec les autres, l'importance de prendre en considération le ressenti de la personne, mais aussi du groupe dans les interactions quotidiennes avec ses pairs. La pratique régulière de résolution de conflit rappelle aux enfants l'importance de dénoncer des attitudes qu'ils vivent comme injustes. Mais la résolution de conflit a aussi servi à accentuer, ou à rendre explicite les règles de la vie collective de cette communauté et par là, à renforcer le sentiment d'appartenance à travers la responsabilité de chacun de ces membres de faire des efforts dans le sens de la préservation et du maintien de l'harmonie collective.

Conclusion

Ce qui m'a intéressée dans ce chapitre c'est de comprendre en quoi consistent ces pratiques de résolution et en quoi elles s'inscrivent dans le contexte de l'époque contemporaine.

Ces pratiques éducatives sous-tendent la conception implicite et explicite des enseignants de la démocratie comme manière de vivre. Celle-ci peut-être entendue également comme une idéologie au sens de Hylland Eriksen c'est-à-dire comme un aspect de la culture qui concerne les règles, les manières d'organiser la société, la distinction du bien et du mal. Ces pratiques éducatives renvoient donc à la fois à une éthique ainsi qu'à un mode d'organisation de la vie collective. Cette éthique consiste à *être bien ensemble*, à reconnaître la souffrance du sujet, à l'encourager à s'affirmer, à sanctionner ce qui est jugé comme de la domination arbitraire, à chercher à résoudre les problèmes relationnels de manière collective, à comprendre les conflits dans une perspective holistique. Le mode de gouvernement se base sur la manière de gérer le conflit : par la médiation, la *protesta*, le tribunal. Il s'agit à travers cette éthique et cette organisation d'un côté à ne pas étouffer le conflit - qui est considéré comme intrinsèque

à la vie sociale et l'expression des différences – à encourager la protestation et de l'autre de faire des efforts constants pour maintenir l'ordre social.

Dans son étude de l'éducation à la citoyenneté pour la démocratie, l'anthropologue Bradley Levinson, propose une définition opérationnelle de la démocratie qu'il définit ainsi « *La démocratie c'est l'effort continu vers l'ordre social qui prône la délibération raisonnée, promeut la participation civique dans la prise de décision, distribue le pouvoir politique et économique de manière juste et facilite l'inclusion culturelle* ». L'auteur met l'accent sur la nécessité d'observer empiriquement le fait de faire des efforts dans ce sens pour comprendre le sens que la démocratie prend comme forme culturelle. « *L'étude de la citoyenneté pour la démocratie est par conséquent l'étude de tels efforts par de tels publics démocratiques pour éduquer leurs membres à imaginer l'appartenance sociale et à exercer leur participation en tant que citoyens démocratiques* » (Levinson 2011 : 281, 282). C'est précisément ce que les pratiques de résolutions de conflit donnent à voir dans le sens où l'idéal d'être bien ensemble passe par des efforts continus pour maintenir de bonnes relations. Cela se réalise à travers le débat qui implique l'usage de la raison pour connaître les causes du conflit et pour mettre à distance les émotions problématiques afin de les travailler dans le sens de l'affirmation de la dignité de la personne d'un côté et de l'harmonie collective de l'autre.

La formation de la personne est associée à la notion de citoyenneté. Cette dernière n'est pas considérée seulement comme une catégorie juridique et politique (Levinson citant Sally Anderson 2011 : 280) mais aussi comme une catégorie culturelle. Il s'agit d'apprendre à vivre dans une démocratie à travers une série de compétences, de dispositions, de connaissances, de valeurs, de modalités de participation, tel que le fait d'apprendre à dénoncer des attitudes estimées injustes, à percevoir le conflit non pas comme une menace mais comme une condition de la vie en société, de faire des efforts pour maintenir de bonnes relations, d'écouter l'autre, d'être capable de se remettre en question, de reconnaître l'existence d'une pluralité de points de vue et de prendre au sérieux les émotions.

L'organisation rationnelle de la vie dans cette communauté éducative - à travers le programme d'« éducation affective et relationnelle » et notamment par les pratiques de résolution de conflit (la médiation des conflits par les élèves, la *protesta*, le tribunal, mais aussi le cercle de parole) - participe à construire des manières communes d'éprouver (Laplantine 2005) à apprendre à s'indigner devant l'injustice et la violence, à lutter contre l'isolement et le dédain, à cultiver l'empathie et la joie d'être ensemble, à se sentir concernés par les conflits des membres du groupe et à concerter les efforts dans la résolution du conflit.

La construction de cette manière commune d'éprouver est accompagnée d'un travail de construction d'une vision du monde commune à travers les efforts des enseignants de cultiver des représentations et des valeurs partagées. Nous avons vu cela au chapitre précédent comment la notion du bonheur, associée à la coopération, au partage, à l'entraide et son contraire, le mal-être, qui est associé aux conflits non résolus, à l'isolement, à la méfiance, visent à créer des valeurs et des représentations partagées en réponse aux transformations de la société et au sentiment d'un manque d'horizon commun.

D'où cette importance de *parler des choses importantes* pour construire et maintenir les idéaux culturels de la personne et de la vie sociale. Puisque *l'être bien ensemble* suppose l'inclusion des différences individuelles, cela implique d'un côté de reconnaître le conflit comme nécessaire pour la coexistence des différences et de l'autre côté l'importance des négociations continues pour résoudre les tensions entre l'unité et la singularité des individus. Cette préoccupation d'éviter le mal-être et de cultiver une coexistence pacifique était l'objectif de cette école au moment de sa fondation en 1945. Dans ce moment de rupture de lien, il s'agissait de repenser de nouvelles manières de vivre ensemble. Ainsi, au moment de l'après-guerre, les aspirations des fondateurs consistaient d'un côté à inhiber les impulsions destructrices de l'être humain, « *la stupidité des passions et la grossièreté des esprits* », qui avaient porté à la guerre et de l'autre côté à réparer la dimension psychologique des sujets meurtris par la répression et à construire « *le sens de justice* » et de « *le sentiment de charité* ». Ernesto et Anna Maria Codignola aspiraient à construire « *des générations moins souffrantes et tourmentées* » (1951:24) que la leur à travers les pratiques éducatives et l'implication des enfants dans la gestion de la communauté éducative. Aujourd'hui cette préoccupation à éviter le mal-être et à maintenir une stabilité des liens sociaux persiste mais les conditions d'arrière-plan dans lesquelles les actions des enseignants prennent leur signification sont différentes. Il s'agit d'inventer de nouvelles manières d'être ensemble pour contrer l'individualisme, pour répondre à la désinstitutionnalisation, à l'accélération de la vie sociale et à agréger les différences.

Le tribunal existait déjà au moment de la fondation de l'école et avait pour but de développer notamment le sentiment de justice et de faire comprendre l'importance des règles de la vie sociale mais aussi d'instaurer la confiance en l'autre, qui avait été mis à mal pendant la guerre. Aujourd'hui les enseignants ont mis en place différentes pratiques pour consolider le sentiment d'appartenance qui est fragilisé dans l'époque actuelle. La pratique de la *protesta* est inédite et montre l'importance donnée à l'indignation pour apprendre à se respecter mais

aussi pour ne pas se plier aux abus de dominations jugées arbitraires. *Être bien ensemble* renvoie aujourd'hui au fait de négocier en permanence pour composer avec les différences des uns et des autres.

Pour construire les pratiques de résolution de conflit, les enseignants se sont appuyés sur deux ouvrages fondamentaux³⁷, qui promeuvent une culture de la négociation et reflètent des tendances contemporaines sur la régulation des échanges. L'un de ces ouvrages intitulé « L'esprit de la médiation », écrit par Jacqueline Morineau engagée dans un mouvement d'éducation humaniste, popularise le modèle de justice restauratrice et promeut une organisation sociale et politique, où l'on crée un espace pour la médiation du conflit. Pour cette auteure de telles pratiques sont nécessaires dans un moment de transition historique qui marque le passage d'un ordre hiérarchique et autoritaire à un ordre structuré par la négociation. Cette approche consiste à mettre en dialogue l'agresseur et la victime. Cristina s'est imprégnée de cette approche qui selon elle *soutient la vie et la dignité des personnes*, approche qu'elle cherche à appliquer en insistant sur la nécessité de responsabiliser plutôt que d'infliger un sentiment de culpabilité. C'est par ces approches que la Scuola-Città Pestalozzi cherche à consolider le sentiment d'appartenance et à émanciper la personne.

Ces pratiques éducatives peuvent s'inscrire dans ce que Bradley Levinson a appelé les études de l'« *éducation à la citoyenneté* » qui renvoient aux efforts constants de faire groupe et de construire des modalités de participation (Levinson 2011 : 284). Ainsi cette ethnographie a montré que les pratiques d'« *éducation affective et relationnelle* », ne visent pas à produire des subjectivités malléables aux exigences de l'économie de marché, comme les récentes ethnographies sur le phénomène contemporain des « *pédagogies des émotions* » ont démontré (Wilce et Fenigsen 2016, Brison 2016, Sa'ar 2016, Pritzker 2016, Dunn 2016, Matza 2012). Si d'un côté les pratiques d'« *éducation affective et relationnelle* » partagent des caractéristiques communes avec ces pédagogies - caractéristiques qui renvoient à la forme de ces pratiques ainsi qu'au caractère inédit de celles-ci - de l'autre elles en diffèrent dans la mesure où elles cherchent à construire de nouvelles manières d'être ensemble .

³⁷ L'un intitulé « *Teaching children to be peacemakers* » publié en 1995 chez Interaction Book Co, par David Johnson et Roger Johnson. L'autre « *L'esprit de la médiation* » publié chez Erès, en 1998 par Jacqueline Morineau.

Conclusion

Le travail de cette thèse a été construit autour de la problématique suivante : comment l'éducation aux émotions s'inscrit-elle dans le contexte de l'époque contemporaine? Il a permis de questionner la popularisation des savoirs, pratiques et discours sur les émotions et de rendre visible - à travers l'étude de cas - des logiques à l'œuvre autour de l'émergence de ces pratiques inédites et des discours qui les sous-tendent sur la nécessité d'enseigner les émotions dans notre époque. En effet, la problématique de cette recherche a émergé de par la convergence de l'expérience personnelle et professionnelle, l'ethnographie, les recherches en anthropologie sur les "pédagogies des émotions" et le tournant émotionnel en sciences sociales. La recherche empirique - consistant à comprendre en quoi les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» construites par les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi s'inscrivent dans le contexte de l'époque contemporaine - a été abordée par la prise en considération de l'histoire de cette école, par les préoccupations des enseignants sur le monde actuel, par l'examen des savoirs et des discours mobilisés et ce que ceux-ci révèlent de notre temps et enfin par la description et l'analyse de ces pratiques éducatives.

La question de cette thèse a émergé à partir de mon expérience personnelle et professionnelle et il m'a semblé qu'une popularisation et valorisation de la notion de bien-être était une réponse à la souffrance sociale, générée par les impératifs du capitalisme autour de la productivité et de l'efficacité. Cette souffrance sociale à mes yeux semblait se matérialiser à travers le burn out, terme caractérisant un mal-être typiquement contemporain. D'un point de vue subjectif de départ, différents indices semblaient refléter un changement dans la culture émotionnelle. D'un côté il s'agissait de l'émergence de nouvelles pratiques comme l'enseignement de la matière "*bonheur*" à l'école en Allemagne et le développement du programme éducatif appelé *Social and Emotional Learning* (SEL) dans les pays anglo-saxons. De l'autre côté, il s'agissait de la popularisation des savoirs scientifiques sur les émotions et de la visibilisation des discours - sur les émotions et les manières de les réguler - promus par des professionnels de santé mentale et des guides spirituels.

C'est cet étonnement de départ qui m'a amenée à choisir mon lieu d'enquête : la Scuola-Città Pestalozzi, école expérimentale, qui s'interroge constamment sur les changements dans l'environnement afin d'ajuster les pratiques éducatives et de les inscrire dans l'esprit du temps. Un des traits caractéristiques de cette école est d'être non seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un laboratoire de démocratie, cette dernière étant comprise comme manière de vivre ensemble et de s'inscrire dans son époque. L'école expérimentale est entendue comme lieu de questionnement, de réflexion, d'élaboration de pratiques éducatives innovantes. C'est dans ce cadre que le "curriculum de l'éducation affective et relationnelle", comme pratique éducative inédite a émergé. Il a été mis en place depuis le début des années 2000 et élaboré par les enseignants de cette école en réponse aux problèmes psychologiques et sociaux de notre temps pour repenser l'éducation du sujet et renforcer le lien social. Étant donné que ce curriculum a émergé en réponse aux préoccupations contemporaines des enseignants, tout en puisant dans les discours contemporains sur les émotions, cet établissement scolaire m'a paru être un lieu catalyseur d'enjeux contemporains autour de l'émergence de l'éducation aux émotions. Dès lors, il semblait être tout indiqué comme lieu d'enquête approprié pour interroger ces enjeux.

L'idée de départ qui consistait à questionner la valorisation du bien-être en relation avec les conditions d'existence générées par le capitalisme, a été écartée lors de ma rencontre avec le terrain. En effet, dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, il ne s'agissait pas de bien-être, mais de cultiver un *être bien ensemble*, en réponse à une augmentation de l'isolement et de l'individualisme, perçus par les enseignants, depuis les années 1990. Cette préoccupation des enseignants a débouché sur la nécessité de mettre en avant une éducation aux émotions et des capacités relationnelles, afin de mettre l'accent sur l'importance accordée à ces attitudes et capacités.

C'est pourquoi j'ai jugé pertinent d'insérer cette ethnographie au sein des débats actuels sur le tournant émotionnel et le modèle des "pédagogies des émotions". Le tournant émotionnel (Greco et Stenner 2008) postule qu'une visibilisation des émotions dans la vie contemporaine apparaît depuis les années 1980 et reflète de nouvelles formes d'expression de celles-ci. Par ailleurs, le modèle des "pédagogies des émotions" (Wilce et Fenigsen 2016), donne à voir, à travers des ethnographies récentes, comment dans différents contextes culturels à travers le monde, cette éducation aux émotions se décline. Ce modèle postule d'une part que les émotions sont devenues enseignables, à l'instar des matières scolaires ordinaires telles que les

maths, les langues, l'histoire et d'autre part, que ces "pédagogies des émotions" s'inscrivent dans des logiques néolibérales de la formation de la subjectivité. J'inscris l'ethnographie que j'ai menée sur les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» dans le cadre de ces débats, pour en définir les particularités, pour les situer dans le contexte culturel et historique ainsi que pour comprendre ce qu'elles donnent à voir du contexte de l'époque contemporaine.

L'éducation, comme le rappelle le philosophe John Dewey, s'inscrit dans un lieu et une époque donnée. Elle prend forme selon les manières de vivre qui prévalent dans un groupe humain en fonction de l'idéal social de ce groupe. Pour cela il s'agit de guider, de diriger les jeunes et les inscrire dans les logiques de ce groupe. L'éducation, selon lui, n'est pas anhistorique, car les intentions des groupes sociaux inscrivent le projet éducatif dans les exigences propres d'une époque. Donc l'éducation varie en fonction du temps, du lieu, des groupes sociaux.

De nombreux exemples rendent compte de ces caractéristiques de l'éducation. Là où dans le haut moyen âge la finalité de l'enseignement dispensé par l'Église consistait à transmettre la doctrine religieuse à des futurs clercs, Jules Ferry fondateur de l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire en France, en 1882, attribue à l'école pour finalité la construction de l'Etat-Nation *"jouant très fortement sur le registre des émotions pour faire émerger un sentiment national au service de son projet politique"* (Guyon 2019b). De l'autre côté, le projet éducatif de Giovanni Gentile du régime fasciste a pour but de *"réaliser l'unification des individus dans un processus spirituel supérieur. Une vraie éducation était celle qui aurait réalisé l'unification spirituelle, dans laquelle s'annuleraient les individus comme des êtres particuliers"* (Ostenc 1997). Ce processus spirituel supérieur renvoyait à la nation.

La direction que prend l'école peut être imprégnée également par des valeurs économiques. Cohen, Manion et Morrison mentionnent des études sur la manière dont les curriculums implicites³⁸ préparent les élèves à s'insérer dans un système capitaliste inégalitaire aux Etats-Unis. Des études qui ont montré comment les manières d'interagir *"préparent les élèves à l'individualisme, à la compétition, à l'orientation vers la réussite, à la hiérarchie et à l'autonomie qui caractérisent les sociétés de la consommation privée de masse dans la société au sens large"* (Cohen et al. 2007 : 183).

Un autre exemple qui rend compte des formes et significations que prend l'éducation peut être puisé dans la tradition. Dans des sociétés où la scolarisation formelle matérialisée par les

³⁸ Le curriculum implicite se réfère à des valeurs, des normes, des représentations qui sont véhiculées à travers l'organisation scolaire et les interactions quotidiennes à l'école.

écoles n'existe pas, la tradition peut avoir pour rôle la préservation des valeurs et le maintien des obligations sociales à travers des rites d'initiation par exemple. C'est à partir de cet angle que j'ai abordé l'éducation - ou plus précisément les pratiques d'«éducation affective et relationnelle»- c'est-à-dire à partir des idéaux sociaux de cette communauté éducative, la manière dont elle s'ajuste aux exigences de l'époque mais aussi au contexte plus large dans lequel elle s'inscrit.

La Scuola-Città Pestalozzi met l'accent sur la formation des manières d'être et de vivre en société, en étant attentive aux changements dans les conditions sociales d'existence et en se basant sur la démocratie comme système de valeurs. C'est dans ces logiques qu'a été construit le curriculum de l'«éducation affective et relationnelle». C'est pour lutter contre un affaiblissement du lien social et pour émanciper le sujet face aux changements sociaux que ces pratiques éducatives ont émergé. Le modèle démocratique tel qu'il est conçu et mis en pratique par cette communauté éducative, consiste à construire un ethos qui assure la pérennité de la démocratie. Il s'agit, pour répondre aux contraintes sociales, de construire de nouvelles représentations et valeurs communes à travers ces pratiques éducatives pour faire tenir ensemble la vie communautaire et répondre à l'individualisme, à la désinstitutionnalisation, mais aussi à de nouvelles inquiétudes liées à la globalisation, qui suscitent la question : comment vivre ensemble dans l'hétérogénéité?

La création de nouvelles pratiques, comme celles d'«éducation affective et relationnelle», qui reflètent les préoccupations des enseignants de repenser de nouvelles modalités d'être ensemble peut être considérée comme la construction de nouvelles formes culturelles en réponse à de nouveaux problèmes sociaux. Celles-ci sont créées à travers les subjectivités des enseignants qui perçoivent les conditions contemporaines d'existence à travers le filtre de leur expérience de la vie sociale, leur vécu, leurs représentations. Les enseignants deviennent des producteurs d'éthique pour réparer le lien social, pour repenser les problèmes sociaux engendrés par des changements. Par ailleurs, ces nouvelles formes culturelles s'ancrent dans la continuité historique de cette communauté éducative, dont l'une des finalités était l'éducation à la démocratie, mais aussi à travers les savoirs et discours contemporains qui font autorité et qui interprètent les problèmes sociaux et psychologiques de l'époque en y apportant des solutions.

L'éducation à la démocratie dans le cadre de la Scuola-Città Pestalozzi se manifeste selon quatre modalités d'éducation démocratique (Feu et al., 2017). Le mode de gouvernance de l'école, qui implique les élèves dans sa gestion, le fait de créer les conditions pour que tous les membres, notamment les élèves se sentent impliqués dans leur communauté éducative, développent l'autonomie et créent du lien avec les autres. Dans cette organisation des relations, le rapport à l'altérité consiste à reconnaître l'autre dans sa singularité et prendre en considération son point de vue. Il s'agit de construire des valeurs, des attitudes, des habitudes qui correspondent au modèle éthique de la démocratie. Dans le cas des pratiques d'«éducation affective et relationnelle», l'éducation à la démocratie consiste non pas en une transmission explicite de l'éthique de la démocratie, ni en une exposition à de problèmes sociaux concrets³⁹, mais en un apprentissage des habitudes, des attitudes, des valeurs qui s'inscrivent dans cet idéal de la démocratie. C'est cet aspect qui est apparu comme le plus marquant dans les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» à travers la notion d'appartenance, le pluralisme des points de vue, le choix, la reconnaissance du conflit comme faisant partie de la vie collective, les frontières entre soi et l'autre, les responsabilités et les devoirs envers le groupe.

L'éducation aux émotions de la démocratie a été abordée à partir des intentions des enseignants. Le sens donné à ces pratiques nouvelles pour eux s'inscrit en lien avec le contexte de l'époque, le système de valeurs de l'école, l'idéal de société qu'ils tentent de mettre en œuvre à travers l'éducation. L'éducation aux émotions s'inscrit dans la conception de la démocratie comme manière de vivre. Il s'agit de savoir négocier, de gérer des émotions qui posent problème, de prendre soin de l'autre, de s'affirmer en tant que sujet, se reconnaître en tant que sujet qui éprouve et reconnaître l'autre comme tel, dénoncer les traitements injustes, d'apprendre à se dominer et ne pas dominer l'autre, chercher à résoudre les conflits par le dialogue.

Pour contrer un individualisme considéré exclusif et porteur de divisions, les enseignants s'efforcent de cultiver la singularité et l'autonomie, pour émanciper le sujet des traditions, de la hiérarchie, par la reconnaissance d'un droit à la différence de l'autre. Développer la particularité de chacun, s'inscrit dans une conception de deweyenne de la personne, où chacun, par le développement de sa singularité participe conjointement, en tant que contributeur, à la croissance, au développement de la société.

³⁹ Des projets sur les problématiques du développement durable et de la migration ont été réalisés avec les élèves mais l'étude de ces projets n'a pas fait partie de cette recherche.

Cette conception deweyenne coexiste avec l'ontologie de la personne au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, qui considère les émotions comme une dimension importante de l'être humain, ne devant pas être réprimées, mais qu'il faut au contraire apprendre à reconnaître et à apprivoiser, à mobiliser, à maîtriser, à cultiver. L'apprentissage des émotions consiste pas en des injonctions à sentir telle ou telle émotion, mais à les identifier, à les déchiffrer, les dénommer, à les gérer par le dialogue, la réflexion, la prise à distance, la rationalisation. Cet apprentissage attire l'attention sur l'importance de prendre au sérieux ses propres émotions et celles des autres. Les émotions sont considérées comme une boussole, comme des informations qui révèlent le vécu du sujet et qui permettent à celui-ci de se libérer des contraintes extérieures, de s'affranchir des injonctions qui font obstacle au développement de sa singularité. La manière dont l'émancipation est comprise par les deux enseignantes Cristina, qu'on peut considérer comme une *insider* et Catarina qu'on peut considérer comme une *outsider* reflète la relativité culturelle de cette notion. Pour Cristina l'émancipation renvoie au fait de se connaître, d'exercer sa capacité d'agir, de choisir sa vie et d'être indépendant vis-à-vis des injonctions sociales qui ne sont pas en harmonie avec la singularité du sujet. Pour Catarina au contraire, l'émancipation n'est pas définie par la notion de la singularité de l'individu, mais renvoie à la mobilité sociale. Le rôle de l'école est d'aider l'enfant à atteindre un statut social plus élevé que celui de ses parents. Pour l'une, l'école doit faire émerger la singularité de chacun. Il ne s'agit pas de se libérer du lien avec les autres, mais de s'affranchir des conditionnements et de dévoiler les inclinations, les talents de chacun, car chacun participera à l'enrichissement de la société par ses aptitudes et dispositions particulières. C'est l'idée que chacun doit apprendre à se connaître pour s'orienter dans la vie selon ses propres aspirations. Pour l'autre, l'élève n'est pas en mesure de savoir ce qui est bon pour lui et c'est l'école qui doit l'orienter vers un statut social, socialement valorisé. Dans cette logique, l'émancipation par l'éducation scolaire participe à répondre aux besoins de l'Etat en personnel hautement qualifié. Cette comparaison entre la conception de Cristina et de Catarina met en lumière les différences dans la conception de l'émancipation et explique la place qui est accordée aux émotions.

A l'instar d'Axel Honneth (cité dans Feu et al., 2017 :7) le sujet au sein de la Scuola-Città Pestalozzi est reconnu dans ces trois dimensions : sa dimension émotionnelle (*“à travers les relations d'amour et d'amitié, qui rendent possible la confiance en soi*), sa dimension légale (*à travers l'égalité et la protection légale ou les normes juridiques, qui permettent le respect de soi*) et sa dimension sociale (*à travers la considération sociale et l'estimation qui permet*

l'estime de soi)". Pour l'auteur, l'humilité, le mépris, le manque de reconnaissance de la dignité de l'autre, peut conduire à une "mort sociale" ainsi qu'à des expressions de lutte. On pourrait déduire que la Scuola-Città Pestalozzi, à travers la résolution de conflits - qui implique : un travail émotionnel continu par la négociation, la prise en considération de la souffrance des uns et des autres, les dialogues qui visent à faire comprendre aux enfants que la domination, la violence, l'irrespect de l'autre sont des formes sociales inacceptables - participe à maintenir un équilibre, par le contrôle de la violence et du désordre social.

Cette étude de cas a montré la limite du modèle explicatif des "pédagogies des émotions" développé par Wilce et Fenigsen (2016), pour lesquelles, l'émergence de ce phénomène à l'échelle globale, bien que se manifestant de différentes manières à travers les contextes locaux, se fonde sur le projet commun de la formation du sujet néolibéral. Cela implique que l'idéologie néolibérale cultive l'idée du travail sur soi, ou de la psychologisation de l'individu et le développement de compétences comme la gestion de soi qui vise la réussite future (Matza 2012). Ces études qui établissent un lien entre idéologie néolibérale et ces pratiques éducatives des émotions, mettent en avant la prédominance de la psychologie et notamment de la psychologie positive qui vise à façonner les futurs entrepreneurs (Illouz et Cabans 2018, 2019). *"L'élève idéal n'est plus celui qui privilégie la connaissance et la pensée critique, mais celui qui privilégie les compétences émotionnelles, développe l'estime de soi, la résilience et la confiance en soi ; fait preuve d'initiative ; construit une vision optimiste envers lui-même et le monde qui l'entoure ; et apprend à commercialiser ses compétences et ses capacités de la même manière qu'elle le ferait pour une entreprise"*. (Guyon 2019). La particularité de ces pratiques éducatives - initiées sous d'autres formes dans les années 1980 - selon ces auteurs, a consisté à considérer que les problèmes sociaux et individuels ne sont pas dus aux conjonctures plus larges, mais sont attribués au manque d'une éducation émotionnelle. D'autres auteurs ont mis en avant la conception étroite du lien social par le néolibéralisme où la société est pensée à partir de l'individu. Selon certains auteurs, l'idéal du sujet néolibéral est d'être affranchi des contraintes extérieures, d'être autosuffisant et mu par un ethos du mérite et du succès personnel (Lordon 2013, Lamoureux 2020).

Le projet d'"éducation affective et relationnelle" au sein de la Scuola-Città Pestalozzi porte en lui l'aspiration de cette communauté éducative de repenser l'émancipation du sujet et le lien social en réponse aux défis que posent les transformations contemporaines de la société. Les enseignants ne définissent pas ce projet en opposition au néolibéralisme, même s'ils

s'opposent à ses conséquences, notamment à l'accroissement de l'individualisme qui est perçu comme une évolution préoccupante de la société, comme signe de désagrégation du lien social. Selon Illouz et Cabans, les "*cultures individualistes produisent leurs propres formes de mécontentement et d'insatisfaction, telles que la solitude, la dépression, le stress ou l'anxiété*" (Guyon 2019).

Au contraire, la Scuola-Città Pestalozzi, à travers ces pratiques inédites, cherche à renforcer le lien social, à "*réparer la blessure du tissu social*", en inventant de nouvelles modalités d'être ensemble et d'être un sujet agissant. Contrairement à ce qui a été décrit par les auteurs ci-dessus à l'égard du néolibéralisme qui mettent l'accent sur l'individu au détriment du collectif, la Scuola-Città Pestalozzi, à travers ses pratiques éducatives, donne à voir la volonté des enseignants de façonner un sujet relationnel, qui est sommé de s'affranchir de l'autorité traditionnelle et de penser par soi-même, par sa capacité à choisir, mais en même temps de se relier à des valeurs et normes collectives de responsabilité envers le groupe, de participation à la communauté, par les efforts pour maintenir l'harmonie collective, par la valorisation de l'amitié, par la reconnaissance de l'autre dans sa vulnérabilité, par la reconnaissance de la complémentarité des êtres, par la résolution de conflits qui vise à maintenir un équilibre entre le singulier et le collectif.

Frédéric Lordon (2013) fait une distinction importante entre l'idéal des Lumières qui consiste en l'injonction pour le sujet d'utiliser son entendement et de "*penser par soi-même*" et le sujet néolibéral dont l'idéal consiste à s'affranchir non seulement des "*liens de la tradition*" mais également des "*cadres normatifs collectifs*" et devenir "*parfaitement suffisant*". Si d'un côté la Scuola-Città Pestalozzi cherche à émanciper le sujet, en promouvant la capacité à s'affranchir de la tradition, de l'autre côté, elle cherche à construire de nouvelles valeurs, normes et représentations pour renforcer le sentiment d'appartenance et inscrire le sujet dans la vie collective. Il ne s'agit pas ici de valorisation du succès individuel, mais d'un sujet qui apprend à se connaître, à découvrir ses talents et les développer, à construire son existence à partir de ses spécificités et qui par voie de conséquence, contribue à la collectivité par sa singularité. C'est dans ces logiques qu'est pensé le sujet relationnel dans le cas des pratiques d'«éducation affective et relationnelle». Cet idéal du sujet relationnel se construit en opposition aux logiques concurrentielles du néolibéralisme, en cherchant à instituer la représentation que la coopération est la manière juste de vivre en valorisant l'*être bien ensemble* par un rappel des limites de la personne lorsqu'elle est seule. Sans le proclamer, sans l'articuler, par le fait de mettre l'accent sur des valeurs de soin, de coopération, par une

valorisation de l'idéal du bonheur collectif, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi cherchent à faire prévaloir la dimension sociale et politique de la vie collective et au détriment de la vie la dimension économique.

Dans un contexte marqué par la logique néolibérale, selon Diane Lamoureux le but de l'éducation devient l' "*employabilité*", là où elle avait pour fin de former l'élève à un métier ainsi que de former "*le citoyen démocratique capable d'autonomie et de réflexion*" (Lamoureux 2020). Or, dans le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, depuis sa fondation, le but de l'éducation est de former le citoyen à devenir autonome et apprendre à vivre avec les autres. Ce discours est encore présent aujourd'hui où les enseignants évoquent à peine la finalité de l'éducation à éduquer à un métier. Ils mettent l'accent sur le développement de la capacité à résoudre les problèmes, à se connaître pour faire des choix existentiels basés sur leurs talents et aspirations, mais aussi la capacité à se relier aux autres et participer à la vie de la communauté. Selon cette logique, quand les personnes font des choix qui sont en accord avec leurs inclinations personnelles, elles s'engagent avec entrain dans leurs métiers, ce qui par voie de conséquence participe au bien-être collectif. Cette école cherche à développer des attitudes, des capacités, des habitudes, des manières d'être ensemble qui servent à mener une existence. La logique des enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi n'inscrit pas le projet éducatif dans la finalité de l'employabilité, mais dans une perspective plus large d'apprendre à conduire son existence.

D'autres aspects de l'éducation aux émotions dans cette école sont en opposition avec ces pratiques éducatives promues par les logiques néolibérales, telles qu'elles ont été décrites et argumentées par Illouz et Cabanas (2018) (Guyon 2019). Pour ces auteurs, la psychologie positive et l'éducation au bonheur participent d'une culture qui promeut l'individualisme. Dans le cas des pratiques d'«éducation affective et relationnelle» il ne s'agit pas d'une éducation au bonheur, mais de mettre en pratique un idéal de société - fait de partage, de coopération, d'engagement des individus dans la communauté, d'apprentissage à composer avec les sensibilités des uns et des autres, de protestation en cas de sentiment d'injustice subie - pour lutter contre l'individualisme contemporain, qui selon Illouz et Cabanas découle du néolibéralisme.

Si une conception culturelle du bonheur est enseignée dans ces pratiques au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, ce n'est pas cet état qui joue un rôle prépondérant, mais il est considéré comme un état parmi d'autres, comme la colère, la peur, la surprise. Le bonheur personnel est lié à l'idée de l'importance de connaître ses désirs et aspirations pour s'affranchir des influences extérieures. Cet idéal du bonheur personnel correspond à l'idéal de la personne émancipée qui renvoie à l'idée d'un sujet capable de penser, de juger et d'agir par lui-même. Mais le bonheur personnel est incomplet sans le bonheur collectif qui est rendu possible par le partage, l'entraide, la coopération, l'empathie, la résolution de conflits.

Il ne s'agit pas ici à l'instar de la promotion du bonheur par la psychologie positive d'éradiquer les émotions considérées contraires à sa réalisation. Les enfants, à travers l'organisation de la régulation collective des émotions comme *la protesta*, apprennent à s'indigner devant des traitements qu'ils jugent injustes, à ne pas subir mais à revendiquer un traitement juste. La colère n'est pas considérée comme une émotion pathologisante. Il s'agit de prendre conscience de ses émotions et de les maîtriser pour ne pas être dominé par elles et agir de manière irréfléchie. La régulation collective des émotions, à travers la résolution de conflits notamment, est une manière d'apprendre à vivre ensemble. Les règles du vivre ensemble ne sont pas données une fois pour toutes, mais la négociation permet de déterminer au cas par cas, ce qui est considéré socialement acceptable ou inacceptable.

Par ces pratiques, les enfants apprennent à se considérer comme des sujets qui ont des droits - de revendiquer un traitement juste de la part des autres par exemple - mais aussi des devoirs - de faire, entre autres, des efforts pour maintenir l'harmonie collective par la résolution de conflits. Ce travail constant de négociation implique d'un côté de maintenir vivant l'idéal d'*être bien ensemble* - qui passe par la solidarité, notamment envers les plus vulnérables, le respect de soi et de l'autre, la capacité à s'exprimer clairement et à écouter l'autre, qui rendent possible la construction des liens de confiance - et de l'autre ce processus d'échange vise à permettre que chaque individu ait sa place. En agissant de la sorte, les enseignants cherchent à cultiver une responsabilité sociale, à renforcer le sentiment d'appartenance et à valoriser l'amitié. La formation de ce sujet relationnel, situé historiquement, façonné par l'idéal culturel de cette communauté éducative répond à ce que les enseignants appellent "les émotions de la démocratie". Le sens de la démocratie comme manière de vivre renvoie ici à une manière de faire groupe qui consiste à moduler les émotions. Cela traduit une préoccupation qui se manifeste par des efforts pour éviter le trouble, en cultivant une proximité affective qui rappelle constamment - à travers le dialogue - le sens et l'importance

des règles de la vie commune, afin de maintenir une certaine stabilité émotionnelle. Vivre ensemble implique - selon cette communauté éducative- de faire l'expérience des problèmes de la vie collective et de trouver des manières de les affronter.

Pour cela, les enseignants ont estimé nécessaire - en réponse aux changements sociaux contemporains qui affectent la personne et le lien social - de créer cette nouvelle matière scolaire afin de mettre l'accent sur l'importance de la prise en compte des émotions, comme manière de vivre en démocratie.

Cette manière de construire des pratiques éducatives en fonction des problèmes de l'époque reflète une conception dynamique de la réalité. En 1945, l'éducation de la démocratie se situait en opposition au fascisme et à la sortie de la guerre. Apprendre à vivre ensemble impliquait d'instaurer la confiance en l'autre. Cela passait par la mise en place d'une organisation sociale et politique (par l'instauration d'une mairie et d'un tribunal notamment) de manière à faire participer les enfants dans l'élaboration des règles de la vie sociale. En participant à la gestion de la communauté, les enfants pouvaient comprendre que les règles sociales ont un sens, elles sont négociées, et ne sont pas imposées d'en haut de manière arbitraire. Il s'agissait d'éduquer les enfants - par la participation dans la communauté - de manière à s'orienter dans les institutions démocratiques. Aujourd'hui les enjeux sont différents et l'idéal de la démocratie comme manière de vivre ne consiste pas à mettre l'accent sur le fonctionnement des institutions démocratiques, mais d'inventer les manières de faire lien.

Les pratiques d'éducation aux émotions au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, comme pratiques inédites, ne peuvent pas être réduites aux enjeux économiques contemporains. Cette étude de cas montre l'importance de l'ethnographie pour interroger les manières dont ce rapport aux émotions comme forme éducative se décline dans des contextes locaux. Cette ethnographie révèle la spécificité du contexte dans la fabrication de telles pratiques et montre la complexité des enjeux qui renvoient à la fois à la manière dont les enseignants perçoivent le présent à partir de leur subjectivité, mais aussi comme produit de cette communauté éducative, sensible aux changements dans l'environnement, en puisant dans les modes d'interprétation du contemporain disponibles qui leurs servent de modèles pour répondre à leurs préoccupations.

Cette perception des changements a amené les enseignants à chercher de nouveaux repères dans les savoirs contemporains sur les émotions et les relations. La sociologue américaine des émotions et de la connaissance, E.Doyle McCarthy (1989) a montré que les moments de

transitions peuvent produire de l'incertitude quant aux manières de sentir et de donner du sens aux émotions. *“Dans une telle ère, les émotions ont besoin d'être éduquées”*. (McCarthy 1989 : 62). Pour elle, la signification accordée aux émotions dépend largement des formes de connaissances qui participent à la compréhension de la réalité à une époque donnée. Ces formes de connaissances dominantes peuvent être : les mythes, les folklores, la religion, les manières de soigner, la science. Dans une époque dominée par le clergé, *“la peur de l'enfer était une des plus grandes forces sociales”*. (McCarthy 1989: 60). Aujourd'hui selon elle, ce sont les connaissances en psychologie qui participent à donner du sens aux émotions. *“La connaissance, qu'elle soit transmise par le psychologue, le prêtre ou la grand-mère, nous dit ce que nos états émotionnels signifient”*. Ces connaissances sur les émotions participent à éduquer le rapport avec celles-ci.

Les significations données aux émotions par les enseignants s'inscrivent à la fois dans le système de valeurs de la Scuola-Città Pestalozzi, mais aussi dans les connaissances contemporaines en psychologie des émotions notamment sur les différentes catégories d'émotions et le fonctionnement de celles-ci. Là où en 1945, les fondateurs se référaient à des états subjectifs à connotation religieuse comme *“le sentiment de charité”*, aujourd'hui les enseignants se basent sur les catégories établies par la psychologie (cf. les six émotions de base du psychologue Paul Ekman) pour produire des significations et pratiques culturelles nouvelles. Le fondateur Ernesto Codignola dépréciait fortement la discipline psychologique - comme savoir non valable - mais s'intéressait de manière critique à la doctrine chrétienne qui avait, en partie, façonné sa morale. Tandis qu'aujourd'hui les enseignants ne font pas référence à la morale religieuse (bien que l'enseignante qui a construit les pratiques d'«éducation affective et relationnelle» soit catholique pratiquante).

La création de nouvelles pratiques et significations culturelles autour des émotions, en tant que réponse aux changements sociaux et culturels, a été rendue possible par des connaissances scientifiques pour repenser la vie commune et l'émancipation de la personne, qui passe par l'usage de la raison. La raison est considérée ici comme un vecteur qui permet de modérer les réactions affectives. Cela passe par l'observation de son expérience vécue et par la prise de connaissance de ses états subjectifs en vue d'agir sur ceux-ci. L'éducation aux émotions promeut donc cette attitude rationaliste pour connaître l'expérience de ses ressentis, comme révélateurs de ce qui est spécifique à la personne. Cela suppose que les émotions ne proviennent pas d'une entité extérieure à soi, mais sont le produit du corps en relation avec le

monde. L'attitude valorisée dans la gestion des émotions consiste à s'efforcer d'y répondre rationnellement car cela permet de mettre de l'ordre dans les émotions, de les rendre intelligibles, de les diriger au lieu d'être dominé par elles, les émotions étant considérées alors comme inintelligibles. Cette confiance dans la raison reflète l'idéal des Lumières, mouvement fondateur de la formation de l'individu moderne et de la représentation de la vie bonne. Contrairement à une conception religieuse des émotions, d'avant les Lumières, où la "promesse du bonheur dans l'au-delà qui permet d'accepter les malheurs ici-bas", la "nouvelle conception de la vie proposée dans des romans comme dans les traités philosophiques et politiques suppose au contraire l'acuité des sensations, des sentiments et de la pensée. Il s'agit de faire sentir la joie humaine d'être au monde et ne plus considérer la souffrance comme une fatalité divine qui ne nous accorde d'espérances que dans l'au-delà et le salut." *L'interprétation et l'expérience des émotions "dépend(ent) de la capacité des hommes à créer l'harmonie, le beau, le bon, les affections, les amours et les amitiés"* (Wahnich 2020). C'est cette conception séculière des émotions qui fonde l'éducation aux émotions au sein de la Scuola-Città Pestalozzi.

L'anthropologue américain Charles Hirschkind, dans un article intitulé *Is there a secular body?* (2011) se pose la question de savoir s'il existe "une configuration particulière du sensorium humain - des sensibilités, des affects, des dispositions corporelles - spécifiques aux sujets laïques, et par conséquent sur ce qu'on entend par "société laïque"? On remarque qu'à l'époque de l'après-guerre au sein de la Scuola-Città Pestalozzi l'éducation de la sensibilité était teintée d'une connotation religieuse. Aujourd'hui ce qui apparaît avec plus d'acuité, c'est la référence à la science dans la construction de significations culturelles autour des émotions. Si dans la période de l'après-guerre les fondateurs évoquaient le sentiment de charité, aujourd'hui les enseignants parlent d'empathie, concept qui a été mis en avant par les recherches scientifiques sur les émotions. La science est convoquée pour comprendre le fonctionnement des émotions et la distinction de celles-ci en catégories. Décoder les émotions à partir d'un point de vue scientifique - comme des sensations corporelles, en réaction à des expériences qui les déclenchent et qui influencent les pensées et les actions - participe à construire les manières culturelles de réguler celles-ci. Dans ce contexte, les savoirs scientifiques participent à construire ces répertoires culturels nouveaux, pour apporter du sens et répondre aux nouvelles exigences, là où la culture traditionnelle ne semblait pas pouvoir répondre aux changements sociaux contemporains. Par ces procédés d'identification des émotions, issus des savoirs scientifiques, on donne aux enfants une méthode pour qu'ils

puissent agir sur eux et sur le monde. Cela introduit une dimension rationnelle aux émotions, en appliquant une méthode qui vise à prendre conscience de ses émotions et de les diriger vers ses finalités.

C'est la manière de gérer les émotions qui se base sur ces savoirs scientifiques et non pas celle de ressentir, ni de donner du sens aux émotions. La logique qui organise culturellement les émotions dans cette communauté éducative se base sur une conception de la personne et des relations sociales par le cadre de référence à la démocratie. Il s'agit de fabriquer un sujet qui puisse se libérer des conditionnements sociaux et culturels et puisse découvrir - par une introspection - ses aspirations afin de *devenir soi-même*. La personne est définie à partir des droits et des devoirs au sein de la vie collective. Ses droits consistent notamment à être reconnu dans sa sensibilité, en tant que sujet qui éprouve. Ses devoirs consistent à reconnaître l'autre dans sa singularité et composer avec les différentes sensibilités par un effort continu pour maintenir des relations pacifiques. De cette conception de la vie collective découle l'idée de bonheur : le bonheur personnel renvoie aux aspirations personnelles de chacun, à la capacité d'agir et le bonheur collectif qui est celui de faire des liens avec autrui, d'être bien ensemble. Cette conception laïque du sujet est structurée par une organisation sociale et politique de la vie collective.

Dans l'article cité ci-dessus et intitulé *1789 : La révolution française ou la démocratisation du bonheur*, Sophie Wahnich montre que l'idée de bonheur est introduite dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, de 1789 et de 1793, et cela participe à construire une nouvelle vision du monde, où il revient aux responsables politiques de "*créer les conditions d'épanouissement des qualités humaines et en premier lieu de l'exercice de la raison, de la liberté de pensée, de la faculté de juger, indissociables des compétences sensibles désormais reconnues comme nécessaires à l'humanisation des êtres humains mais aussi bien comme êtres sociaux que comme singularités subjectives*"...."*Être heureux est donc à la fois une condition politique, un art personnel et une philosophie existentielle. L'idée neuve du bonheur est celle de ce XVIIIème siècle qui a reconquis les mouvements de l'âme comme émotions douces, les larmes, la sensibilité qui témoigne d'une rupture culturelle déterminante pour l'humanité. Si l'on cherche encore son salut, il est devenu inhumain de ne pas se préoccuper du bonheur terrestre*"..."*Le bonheur, c'est de pouvoir disposer des moyens qui permettent de faire lien, de fonder un foyer, d'élever un enfant, de protéger les vieillards, d'accueillir un indigent*". (Wahnich 2020 : 175-176). Cette analyse attire l'attention sur l'émergence d'une culture affective qui met l'accent sur la dimension politique du sensible et de l'intelligible face à la dépréciation des valeurs religieuses, dimension

politique fondatrice d'une vision laïque de l'existence qui valorise la conscience morale au détriment des dogmes traditionnels. Cette vision du monde est celle qui reflète la structure de l'expérience sensible au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, qui est orientée par une conception politique et sociale de la personne et des relations, où la dimension religieuse est absente.

Néanmoins, il est important de rappeler que le répertoire émotionnel structuré par une conception politique propre à la démocratie au sein de cette communauté éducative ne se limite pas à l'idéal du bonheur. De la conception de la démocratie comme cadre normatif et interprétatif structurant les émotions, découlent également les conditions de l'expression du mécontentement. La colère n'est pas considérée comme un péché capital qu'il faut réprimer. Dans certaines conditions, la colère n'est pas considérée comme irrationnelle, ou comme un caprice, mais comme une émotion importante et légitime - avec une dimension politique - parce qu'elle permet à la personne d'exprimer son vécu à l'égard d'une blessure par exemple pour rappeler l'ordre des choses et demander un traitement juste. En donnant à chacun la possibilité d'exprimer sa colère - qui doit s'exprimer selon certaines règles dans un cadre bien défini, pas au moment de son explosion, mais une fois qu'elle a été décantée - et en créant les conditions de dialogue et d'écoute, la recherche de l'équilibre émotionnel dans le groupe à travers les pratiques de résolution de conflits passe par la reconnaissance de l'autre dans son expérience sensible.

Cette interprétation de la colère et les normes de son expression ne sont pas définies seulement par une dimension politique, mais aussi par une conception psychologique et neuroscientifique des émotions où la répression de la colère est considérée nuisible à la santé. On voit là de quelle manière la dimension politique et scientifique des émotions participe à façonner le rapport aux émotions dans l'éducation aux émotions à la Scuola-Città Pestalozzi.

On retrouve aujourd'hui des discours similaires qui valorisent l'expression des émotions et qui participent à remettre en question d'anciens modèles d'interprétation et d'expression des émotions, qui semblent s'inspirer de ces savoirs scientifiques récents sur les émotions.

La jeune philosophe française Sophie Galabru, dans un livre récent intitulé *Les visages de nos colères* (Galabru 2022) fait l'éloge de cette émotion qu'elle considère politique. Elle propose une nouvelle interprétation de celle-ci et de nouvelles modalités d'expression. Elle procède par une remise en question des interprétations judéo-chrétiennes et cartésienne de la colère comme émotion ignoble pour une valorisation de celle-ci. Cette nouvelle interprétation des émotions semble s'appuyer sur le discours contemporain de la psychologie qui met en avant

l'idée qu'il serait sain d'exprimer la colère. Mais par cette analyse qui valorise l'expression de la colère - comme émotion politique renvoyant à l'idéal de liberté et de justice - l'auteur se situe en réaction aux injonctions contemporaines de bienveillance, qui auraient pour conséquence d'étouffer la colère, contraire à cet idéal actuel de relations humaines.

Dans la même veine, la jeune philosophe italienne, Ilaria Gaspari, avec deux nouveaux ouvrages, *Leçons de bonheur : exercices philosophiques pour bien conduire sa vie* (Gaspari 2020) et *Petit manuel de philosophie à l'intention des grands émotifs* (Gaspari 2022), produit de nouvelles interprétations sur les émotions, mêlant expérience personnelle et préceptes de la philosophie antique. Elle considère qu'il y a un manque de connaissances qui permettraient la reconnaissance des émotions. Selon elle, pour ne pas subir ou refouler ses émotions, il s'agit de les comprendre et de les accepter. Cette philosophe s'inspire du concept d'alphabétisation émotionnelle du psychologue contemporain pour valoriser les émotions et la connaissance de celle-ci. Elle met en avant la nécessité d'accepter toutes les émotions et de les reconnaître comme légitimes et de déculpabiliser le ressenti de certaines émotions comme l'antipathie par exemple parce que les émotions signifient quelque chose sur la manière de faire l'expérience du monde.

Ces auteurs, par la production de réinterprétations des émotions, participent, à mon sens, à la construction de nouvelles normes, représentations et valeurs qui reflètent la transformation de cultures émotionnelles.

Nous savons, avec Catherine Lutz (1988 : 53) que les émotions en occident sont façonnées par la philosophie, la morale, la religion, la science et notamment la psychologie. Ces philosophies contemporaines semblent indiquer l'émergence d'une valorisation des émotions⁴⁰. Du point de vue anthropologique, il me semble intéressant d'interroger comment les discours philosophiques, au même titre que les discours scientifiques sur les émotions, participent à construire de nouvelles significations, valeurs et normes, qui deviendraient de possibles nouveaux savoirs culturels pour remplacer des interprétations religieuses qui semblent s'amenuiser.

⁴⁰ Cependant d'autres penseurs comme Anne-Cécile Roberti dans son livre *La stratégie de l'émotion* (Robert 2018) au contraire dévalorisent les émotions. Celle-ci évalue des formes d'expression publique des émotions à partir de la distinction philosophique entre émotions et raison et s'indigne devant les formes d'expression des émotions contemporaines qui empêcheraient le raisonnement et menaceraient la démocratie.

On peut se demander si ces discours philosophiques reflètent ce que certains chercheurs ont appelé le tournant émotionnel (González 2017) ou le tournant affectif (Greco et Stenner 2008) où de nouvelles cultures émotionnelles se dessinent, marquées par une valorisation, une visibilisation et une émergence de nouvelles formes de communication et d'interaction depuis les années 1980 (Greco et Stenner 2008).

Les résultats de la présente ethnographie donnent à voir des changements dans la culture émotionnelle, à la fois à l'échelle locale, mais aussi dans un contexte plus large qu'est celui de la globalisation où circulent des discours et savoirs sur les émotions, plaidant pour une éducation de celles-ci. C'est précisément dans le fait que les émotions ont été constituées en matière enseignable - comme cela a été montré par Wilce et Fenigsen - qu'il me semble qu'on peut parler de tournant émotionnel. De plus, le concept d'*intelligence émotionnelle* rendu populaire par le psychologue Daniel Goleman, a introduit une nouvelle interprétation de l'émotion, en soutenant que plus que l'intelligence cognitive, l'*intelligence émotionnelle* peut être facteur de réussite dans la vie. Cette interprétation se situe en opposition avec les représentations culturelles occidentales de la raison et de l'émotion. Dans son livre *Unnatural emotions : everyday sentiments on a micronesian atoll, their challenge to western theory*, Catherine Lutz (1988) montre comment dans la culture émotionnelle euro-américaine, les émotions sont évaluées négativement par rapport à la raison. Là où les émotions étaient considérées irrationnelles et comme des obstacles au traitement rationnel de l'information, la rationalité était associée à l'intelligence - comprise comme capacité à résoudre des problèmes - et au succès (Lutz 1988 : 59-60). Le concept d'*intelligence émotionnelle* - en tant que capacité à comprendre et déchiffrer ses émotions et celles des autres, les gérer et les mobiliser - semble avoir réconcilié cette opposition entre émotions et raison.

Nous avons vu que ce concept de l'*intelligence émotionnelle* a été fondateur des pratiques d'éducation appelées *Social and Emotional Learning*, diffusées à travers le monde, initiées et promues par Daniel Goleman et d'autres acteurs à partir des années 1990. Ces pratiques participent à diffuser un modèle de l'éducation aux émotions qui consiste à reconnaître celles-ci, à les nommer et à les gérer. C'est dans ces tendances contemporaines que s'inscrit le cas de la Scuola-Città Pestalozzi, où les émotions sont enseignées en tant que matière scolaire. Bien que cette école ait toujours accordé une importance à la prise en considération de la dimension subjective de l'élève, de ses ressentis, de ses expériences de vie, les émotions sont enseignées de manière inédite depuis les années 1990. Avoir institué des pratiques

d'éducation aux émotions comme une matière scolaire à part entière, était une manière pour les enseignants de mettre en avant l'importance de celles-ci.

D'autres pratiques contemporaines qui accordent une importance aux émotions influencent les pratiques d'«éducation affective et relationnelle». Il s'agit de la justice restauratrice qui émerge dans les années 1970 et qui attire l'attention des chercheurs, des praticiens de la justice à travers le monde (Rossner 2013). La justice restauratrice constitue une nouvelle forme de justice qui est appliquée aux victimes, aux coupables et aux communautés. Celle-ci consiste à créer les conditions pour que le coupable et la victime puissent exprimer leurs ressentis à l'égard de l'action répréhensible dans le but de réparer le préjudice causé. Ces nouvelles pratiques de justice inspirent les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi - qui y ont recours pour régler les conflits - dans le but à la fois de maintenir l'harmonie du groupe, de ne pas créer des divisions dus aux conflits, de responsabiliser ceux qui exercent de la violence ou de la domination envers les autres. Au lieu de les faire culpabiliser - car la culpabilité empêcherait l'action - il s'agit de développer une attitude réflexive vis-à-vis de ses émotions et une empathie envers les autres. Cela inscrit la Scuola-Città Pestalozzi dans le sillon de ces nouvelles manières de réguler les émotions collectives, où le sentiment de culpabilité est remplacé par une attitude réflexive et responsable vis-à-vis de soi en lien avec les autres.

Cette ethnographie a permis également de rendre compte de la dimension globale qui participe à l'émergence de ces pratiques éducatives. Elle a permis de rendre visible comment la globalisation opère "par le bas", dimension que les différentes ethnographies sur les "pédagogies des émotions" avait seulement évoquée. L'émergence de l'éducation aux émotions au sein de la Scuola-Città Pestalozzi, est due à la fois aux préoccupations et interrogations des enseignants par rapport aux changements sociaux et culturels, mais aussi à la demande du Ministère de l'Éducation de prendre en considération les différentes situations des élèves (les élèves en situation de handicap, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les élèves migrants). Les enseignants ont puisé dans des ressources nationales et internationales pour répondre à leurs questionnements quant aux exigences de l'époque en matière d'éducation sociale. Dans les discours de l'OMS sur la nécessité d'enseigner les *life skills* pour répondre aux problèmes de notre époque, ainsi que le discours de Daniel Goleman sur l'exigence d'une éducation aux émotions pour affronter le mal-être des temps présents, les enseignants ont trouvé des repères légitimes dans ces discours pour faire face à

l'incertitude. Ces discours reflètent leurs préoccupations, mais aussi les valeurs et la philosophie éducative de cette école qui accorde une importance aux émotions, à la dimension sociale dans l'éducation mais aussi au contexte d'époque. Cependant ces discours ne sont pas reproduits à l'identique, mais sont réinterprétés, appropriés au contexte culturel et historique local. Si la globalisation produit une certaine standardisation par rapport à la reconnaissance et à la gestion des émotions, standardisation qui est reprise par la Scuola-Città Pestalozzi, les interprétations et les finalités de ces pratiques éducatives inédites s'inscrivent dans les circonstances locales et historiques de cette communauté éducative. Si par exemple Daniel Goleman met en valeur une éducation aux émotions pour réussir dans la vie, les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi parlent non pas de réussite mais d'*empowerment*, ce qui renvoie à l'idée d'autonomie, du renforcement de la capacité d'agir du sujet. De la même manière, si l'OMS accentue la place de l'individu dans la communauté, la Scuola-Città Pestalozzi cherche à préserver un équilibre entre l'individu et le groupe et développer la conscience d'un sujet relationnel.

On a là un exemple de comment des discours qui sont produits ailleurs sont incorporés dans un contexte local. En référence à la conception de la globalisation par Roland Robertson, cité par Victor Roudometof, cette ethnographie montre comment le local est compris au sein du global, ce que Robertson a appelé la "glocalisation" (Roudometof 2021). Dans ce contexte, la circulation des discours à l'échelle globale est appropriée au niveau local. Pour Roudometof l'analyse de la globalisation renvoie à des questions d'importation, d'appropriation, de diffusion, d'encodage, de décodage, de réinterprétation. La circulation des discours à l'échelle globale, produites par des organisations internationales comme l'OMS, en tant que caractéristique de la globalisation, apparaît le plus nettement dans le cas des pratiques d'«éducation affective et relationnelle» à travers l'appropriation et la réinterprétation de ces discours. Le processus de globalisation se réalise à travers le processus de diffusion où les acteurs locaux s'approprient "*des modèles et schémas disponibles à leurs contextes locaux*" (Roudometof 2021 : 55). La Scuola-Città Pestalozzi, s'est appuyée sur les programmes des *life skills* de l'OMS et du concept de *l'intelligence émotionnelle* pour répondre aux problèmes sociaux perçus à l'échelle locale.

Il est intéressant de noter que la Scuola-Città Pestalozzi a été reconnue pour ses pratiques d'innovation en termes de gestion de communauté, de formation de savoir-être par Ashoka⁴¹ - ONG internationale, qui promeut l'adaptation au changement à travers l'entrepreneuriat social et l'empathie notamment. Cette ONG a inscrit la Scuola-Città Pestalozzi -entre 2017 et 2019- dans un réseau de 270 écoles innovantes à travers le monde. Ashoka accorde une importance particulière à l'empathie - définie comme la capacité à comprendre et à réagir aux émotions de l'autre - pour affronter les défis du futur, qui exigeraient la collaboration. Le fait que Ashoka s'intéresse aux pratiques d'innovation de la Scuola-Città Pestalozzi et les rend visible à l'échelle globale - à travers son site internet, ses conférences notamment - participe à diffuser à l'échelle globale des pratiques locales. Ce cas d'étude donne à voir que la globalisation n'est pas unidirectionnelle, mais les logiques locales se répandent à l'échelle globale comme le note l'auteur : *“Il est également possible pour une idée ou un schéma adopté localement d'avoir un effet rétroactif sur les modèles d'action plus abstraits, théoriques ou globaux. Autrement dit, la glocalisation devient une boucle de rétroaction entre influences ascendantes et descendantes”* (Roudometof 2021).

Cette thèse a apporté quelques contributions aux débats actuels sur les “pédagogies des émotions”, à la description de logiques contemporaines autour de l'éducation aux émotions ainsi qu'à l'anthropologie des émotions.

Les ethnographies sur les “pédagogies des émotions” ont rendu compte de ce phénomène contemporain qui émerge à l'échelle globale, sans interroger les conditions d'émergence des circulations des discours globaux. A travers le cas de la Scuola-Città Pestalozzi il a été possible de questionner cette dimension et de rendre compte de l'articulation entre époque contemporaine et l'exigence d'une éducation aux émotions promue à l'échelle globale pour faire face aux changements sociaux et culturels de notre temps.

Les études sur les “pédagogies des émotions” ont été menées dans différents contextes ethnographiques : en Chine, au Japon, à Fidji, en Israël et en Russie. Aucun cas d'étude n'a été mené en Europe. Avoir réalisé une ethnographie de l'éducation aux émotions dans un micro contexte en Italie a permis de donner à voir les logiques propres à ce contexte et enrichir la compréhension de ce phénomène contemporain.

⁴¹ 270 écoles ont été sélectionnées par Ashoka, sous le label Changemaker attribué aux écoles qui font preuve d'innovation.

<https://www.ashoka.org/it-it/storia/le-scuole-changemaker-italiane>

Les ethnographies sur les “pédagogies des émotions” ont apporté une contribution importante à l’anthropologie en montrant l’attention accrue pour les émotions dans la vie contemporaine et comment l’individualisme, mu par l’idéologie néolibérale, est construit et interprété différemment selon les contextes (McElhinny 2016).

Cette étude de cas a permis d’apporter une nuance au modèle des “pédagogies des émotions” développé par Wilce et Fenigsen (2016) en montrant que d’autres logiques que celles du néolibéralisme sont à l’œuvre derrière ces pédagogies. Bonnie Mc Elhinny, qui synthétise ces recherches, en rappelant que ce qui est reproché aux approches foucaaldiennes et marxistes, c’est de pas chercher à montrer comment les impacts du néolibéralisme sont affrontés par des groupes sociaux ou comment ceux-ci s’y opposent ou résistent à ces logiques. L’auteure attire l’attention des chercheurs en sciences sociales sur la nécessité “*non seulement de repérer des indices du néolibéralisme, mais aussi - un mouvement qui pourrait accorder trop de pouvoir à l’idéologie néolibérale, en suggérant qu’il n’y a pas d’autres manières d’évaluer ou d’analyser la vie humaine - mais aussi de cartographier ces formes d’irrégularités et de contradictions*” (McElhinny 2016).

Bien que les enseignants de la Scuola-Città Pestalozzi ne dénoncent pas explicitement le néolibéralisme, ils luttent contre les effets de celui-ci, notamment contre une forme d’individualisme indifférent aux autres et contre la consommation comme représentation de bonheur. Mais à travers les pratiques d’«éducation affective et relationnelle» la Scuola-Città Pestalozzi ne répond pas seulement aux effets indésirables du néolibéralisme, mais aux mutations de la société contemporaine de nature variée et qui ont participé à bouleverser les repères anciens portés par des institutions sociales et politiques qui structuraient la vie sociale. L’émergence de ces pratiques éducatives reflète la préoccupation politique et sociale des enseignants de s’ajuster à la démocratie pour produire de l’inclusion dans une société fragmentée. En cela la Scuola-Città Pestalozzi constitue un laboratoire de la démocratie.

Au sens de Dewey, la démocratie est comprise dans cette école comme une manière de vivre ensemble : comme une organisation de la vie collective, comme une éthique, comme une conception de la personne. Il s’agit pour les enseignants de créer les conditions de possibilité de la démocratie par la coopération, la participation des élèves à la vie commune, par l’instauration de rituels, qui impliquent le dialogue, l’écoute, par le développement des habitudes telles que la réflexivité et l’empathie. Il s’agit aussi de reconnaître que la vie commune est faite de conflits, lesquels ne doivent pas être étouffés, ce qui implique d’apprendre à les résoudre par la négociation. Vivre bien ensemble implique donc de négocier, de prendre en considération l’autre dans sa différence, de faire constamment des

efforts pour maintenir une harmonie collective. C'est de cette manière que l'apprentissage de la démocratie par la participation à la vie commune se réalise.

Ce que cette étude de cas révèle, c'est la dimension culturelle et historique de la démocratie. Comme l'affirme Jack Goody - qui par ailleurs montre que la démocratie n'est pas une invention occidentale, mais qu'elle a existé dans bien d'autres sociétés non occidentales- la démocratie "*prétend à des valeurs qui, sur le plan formel (et particulièrement textuel) sont perçues comme universelles mais qui, en pratique, sont contextuelles, c'est-à-dire relatives et contingentes*". (Goody 2004). Nous avons vu que les préoccupations d'une éducation à la démocratie étaient différentes en 1945, au moment de la fondation de l'école et de celles en œuvre depuis le début des années 2000. Si dans la période de l'après guerre l'accent était mis sur l'initiation des enfants au fonctionnement des institutions démocratiques, à travers la participation et la gestion de la vie de la communauté, aujourd'hui l'accent est mis sur les relations et sur la capacité à bien vivre ensemble avec les différences, ce qui implique la régulation collective des émotions.

Cette thèse qui, de manière transversale a traité d'une anthropologie des émotions, a permis de mettre en lumière une autre perspective que celle proposée par l'approche culturaliste propre à cette sous-discipline de l'anthropologie, développée dans les années 1970-1980. Cette anthropologie qui a cherché à montrer que les émotions n'étaient pas naturelles, mais culturellement et historiquement construites, a considéré les cultures comme des entités isolées. A l'époque de la globalisation, qui demande de repenser les objets et les méthodes en anthropologie, l'époque où l'on considérait les "*cultures*" *comme des isolats bien délimités et homogènes est dépassée*". (Beatty 2013 : 415). L'anthropologie culturaliste a abordé les émotions de manière comparative entre "eux" et "nous", cherchant à faire des "*traductions*" des catégories culturelles des émotions, d'un contexte socioculturel et historique à un autre, c'est-à-dire des sociétés à petite échelle vers les sociétés occidentales. Selon l'anthropologue britannique Andrew Beatty, dans le monde contemporain où les vieilles distinctions entre "nous" et "eux", entre l'*ici* et l'*ailleurs* qui tendent à être remplacées par des approches qui cherchent à saisir la fluidité, la pluralité, des nouvelles configurations sociales, l'approche de l'anthropologie des émotions développées dans les 1980 semble difficilement applicable au contexte contemporain. Selon lui, les émotions ne peuvent pas être traitées comme un domaine de recherche bien précis comme la migration, les rituels ou les marchés. "*Les émotions se croisent avec des programmes de recherche divergents, de manière disparate.*" (Beatty 2013). Cette étude de cas constitue un exemple de l'invalidité de l'approche

culturaliste pour traiter l'éducation aux émotions comme une tendance de notre époque. Aborder les émotions seulement du point de vue culturel, n'aurait pas permis de saisir le phénomène étudié dans son entièreté et de comprendre comment il s'inscrit dans l'époque contemporaine.

Bien que cette recherche se soit intéressée au contexte historique et culturel présent de cette communauté éducative et son inscription dans le contexte d'époque - à travers notamment les savoirs et les discours contemporains mobilisés dans la fabrication de l'éducation aux émotions comme pratiques inédites - il aurait été intéressant d'élargir l'investigation de différentes circonstances qui accompagnent cet événement et saisir non pas seulement par rapport au passé de cette communauté éducative, mais observer de manière plus large dans le contexte local. Il aurait été par exemple intéressant d'interroger les maisons d'édition d'ouvrages didactiques, notamment celles spécialisées dans les dimensions relationnelles et psychologiques de l'éducation, afin de comprendre les causes de l'accroissement de l'intérêt pour l'éducation émotionnelle et sociale en lien avec les logiques de l'époque contemporaine. De plus, pour croiser les discours de la communauté éducative avec ceux du ministère de l'éducation, il aurait été instructif d'interroger la définition des problèmes contemporains en matière de l'éducation civique par le Ministère de l'Éducation en Italie.

Si le manque de temps chez les enseignants a été une contrainte pour approfondir certains aspects du fonctionnement de la communauté éducative et de la fabrication des significations, il aurait été nécessaire de m'intéresser aux vécus des enfants, notamment au moment des pratiques de résolution de conflit. Cela aurait permis de comprendre comment ils perçoivent les négociations, comment ils se construisent une idée du soi et de l'autre, de l'*être bien ensemble*, comment ils incorporent les logiques éducatives des émotions ou résistent à celles-ci. Il aurait été intéressant également d'interroger l'ONG Ashoka sur les logiques liées à la valorisation de l'empathie par rapport à l'époque contemporaine, mais cela demanderait une autre thèse. Si l'exploration de ces dimensions n'a pas été possible, cela permet du moins de soulever des questions importantes dans la mesure où elles permettent de questionner des enjeux du monde contemporain.

Les caractéristiques propres à l'époque contemporaine qui ressortent de cette étude se situent à l'intersection entre émotions, éducation, globalisation, néolibéralisme et démocratie. La question entre les émotions et le contexte d'époque semble se décliner de diverses autres

manières. Cette thèse ouvre quelques pistes de recherches qui me paraissent intéressantes et importantes pour comprendre les transformations du présent.

Nous avons vu au cours de cette thèse que la notion d'empathie est promue par le programme de *life skills* de l'OMS et celle-ci semble gagner en popularité dans d'autres milieux qui exercent une influence à l'échelle globale. Pour rester dans la continuité de mon terrain d'enquête, ce qui a retenu le plus mon attention, c'est le cas de l'Ashoka qui promeut le développement de l'empathie. Par ailleurs, les anthropologues Douglas Hollan et Jason Throop dans un article intitulé *Whatever ever happened to empathy?* (2008) proposent d'étudier l'empathie qui n'a pas été théorisée suffisamment et explicitement en anthropologie. Le cas de cette ONG me paraît intéressant à interroger dans la mesure où il semble donner à voir des logiques contemporaines sur le changement social et des aspirations pour le futur, qui se diffusent à l'échelle globale et semblent s'inscrire au croisement des idéaux d'égalité et de justice et d'entrepreneuriat (Hart-Hutasse 2017). Cette ONG est d'autant plus intéressante à interroger qu'en 2018 elle a été reconnue comme la 5ème ONG la plus influente au monde⁴².

Ashoka, dont le slogan est "*Everyone is a changemaker*" est présente dans 90 pays à travers le monde et elle met en commun des entrepreneurs sociaux⁴³. Elle a été fondée en 1981 en Inde par l'américain Bill Drayton, un entrepreneur social, juriste de formation, ayant travaillé notamment pour le cabinet de conseil de McKinsey & Company et le gouvernement de Jimmy Carter. Il a obtenu le titre d'un des Meilleurs Leader des Etats-Unis par US News & World Report et Center for Public Leadership de Harvard⁴⁴.

La plupart des gestionnaires d'Ashoka en France viennent d'écoles de commerce. Ashoka est financée par EDF, Veolia, Hewlett Packard Education, Mc&Kinsey & Company, Google, le

⁴² <https://www.ashoka.org/fr-fr/histoire/ashoka-5e-ong-la-plus-influente-au-monde-selon-ngo-advisor>

⁴³ "Un entrepreneur social est un individu qui met ses qualités entrepreneuriales au service de la résolution d'un problème sociétal à grande échelle. Quel que soit le domaine où il s'engage, l'entrepreneur social se donne comme critère majeur de réussite l'ampleur de son impact sur la société" <https://www.ashoka.org/fr-fr/focus/social-entrepreneurship>

⁴⁴ "Depuis 5 ans, Ashoka sélectionne et soutient des écoles qui font émerger la prochaine génération d'acteurs de changement: **les Changemaker Schools**. Elles mettent au coeur de leur approche pédagogique le développement de **qualités comme l'empathie, la coopération, la prise d'initiatives, la créativité**, pour que les adultes de demain soient des citoyens épanouis, créatifs, entreprenants, conscients des enjeux sociétaux qui les entourent, confiants dans leur capacité à faire bouger les lignes, et capables de révéler leur plein potentiel et celui de ceux qui les entourent." <https://www.ashoka.org/de-de/story/de-nouveaux-pionniers-de-1%27%C3%A9ducation-rejoignent-le-r%C3%A9seau-ashoka>

Monde, l'Express et tant d'autres. Cette ONG cherche notamment à transformer l'éducation et promouvoir une éducation des "citoyens épanouis, créatifs, entrepreneurs"⁴⁵.

Sur la page web Ashoka France on peut lire la description de la mission de celle-ci : "*Par ses actions, elle (Ashoka) vise à accélérer les idées et initiatives ayant un impact sociétal positif, pour préparer l'avenir dès à présent. Sa mission est double : DÉTECTER les entrepreneurs sociaux dont les innovations répondent aux enjeux de société dans tous les domaines (santé, environnement, éducation...) et LES ACCOMPAGNER dans leur développement ; CONNECTER des acteurs de différents horizons, issus de la société civile comme des secteurs publics ou privés, pour ACCÉLÉRER l'émergence de nouveaux modèles en faveur de l'intérêt général*"⁴⁶.

Il me semble intéressant d'interroger les notions d'*impact social positif* et d'*intérêt général* mais aussi de manière générale le rôle de cette ONG dans l'impulsion des logiques qui articulent le social et l'économique. Ashoka semble tirer des conclusions à partir des inventions sociales "par le bas" (telle les innovations pédagogiques de la Scuola-Città Pestalozzi) pour les convertir en modèles économiques et articuler "*valeur sociétale et création de valeur économique*" (Schmidt & Fruchaud 2016). Comment et dans quel but mobilise-t-elle les innovations sociales générées par des logiques ascendantes? Quel est le lien entre l'empathie et l'entrepreneuriat promu par Ashoka? Quelles articulations entre la notion de citoyen et d'entrepreneuriat?

La notion de l'empathie pourrait être un point d'entrée intéressant pour une étude anthropologique. Le discours d'Ashoka consiste à valoriser le rôle de l'empathie dans un monde en changement rapide où les gens seraient amenés à coopérer pour résoudre des problèmes complexes. L'empathie est considérée comme une condition nécessaire pour travailler ensemble de manière efficace - en prenant en compte les émotions des autres - pour affronter collectivement les défis à venir⁴⁷.

⁴⁵ <https://www.ashoka.org/en-us/story/de-nouveaux-pionniers-de-l-27%C3%A9ducation-rejoignent-le-r%C3%A9seau-ashoka>

⁴⁶ <https://www.ashoka.org/fr-fr/pays/france>

⁴⁷ " The Role of Empathy in a World of Exponential Change : In a world of rapid change, society is confronted by an increasing number of complex challenges and opportunities. Ensuring solutions will outpace problems requires effective collaboration and the ability to organize into fluid teams-of-teams, where every player must be a contributor and a leader.Effective collaboration in this environment is only possible with empathy: the ability to understand and respond to the feelings of others. In a changemaker world, empathy is as fundamental as reading, writing and math. This creates a new social imperative to ensure that every child fully develops their own innate capacity for empathy.One hundred years ago, accelerating change had reached the point that society needed

Dans l'article *Whatever happened to empathy?* Hollan et Throop soulèvent de nombreuses questions que l'anthropologie pourrait adresser pour comprendre les conditions de construction de cette capacité humaine. Entre autres, les auteurs posent cette question: "*Quelles sont les conditions sociales, culturelles, politiques et économiques qui promeuvent le développement et l'usage de l'empathie et quelles sont les conditions qui suppriment son développement et son usage?*" (Hollan & Throop 2008 : 386). Cette question me semble intéressante parce qu'elle permet d'interroger la manière dont Ashoka mobilise les savoirs produits sur le terrain par -ce qu'elle désigne - les *Changemaker schools*, dans la promotion des projets d'entrepreneuriat sociaux.

Il me semble également important de questionner comment cette ONG façonne le citoyen entrepreneur, tout en s'appuyant sur les innovations conduites par des écoles comme la Scuola-Città Pestalozzi qui ne sont pas mues par ces logiques managériales.

Selon Jean-François Draperi (2011) le mouvement de l'entrepreneuriat social, qui est né aux Etats-Unis au début des années 1990, accorde une importance aux individus. Il a été impulsé par des écoles de commerce aux Etats-Unis et s'inscrit dans le mouvement capitaliste. L'entrepreneuriat social d'Ashoka fait "*le lien entre les grandes entreprises et les populations bénéficiaires des fondations, l'entrepreneuriat social ambitionne d'appliquer les méthodes de la grande entreprise dans les activités sociales que ces fondations soutiennent*" (Draperi 2011 :34). Selon l'auteur, cette conception de l'économie qui inclut la dimension sociale se fonde sur l'éducation populaire.

La définition du néolibéralisme développée par David Harvey et reprise par McElhinny met en avant l'idée de l'entrepreneuriat. Le néolibéralisme est "*une théorie des pratiques d'économie politique qui propose que le bien-être humain peut être mieux porté en avant en cultivant des libertés entrepreneuriales et des compétences dans un cadre institutionnel caractérisé par des droits solides en propriété privée, en économies de marché et libre échange*" (McElhinny 2016). Les notions d'*impact social positif* et d'*intérêt général* promues par Ashoka ainsi que la valorisation des capacités entrepreneuriales à l'école mais aussi la valorisation de l'empathie pourraient, à mon avis, être intéressantes à questionner pour comprendre quelles formes de néolibéralisme Ashoka fabrique.

everyone to be literate. Now society needs everyone to be ready to thrive in a world of constant, rapid, exponential change as a skilled changemaker. It needs every young person, parent, and educator to grasp this new paradigm for success in growing up — and in life". <https://www.ashoka.org/fr-fr/focus/empathy-and-young-changemaking>

De manière analogue, la formation d'attitudes émotionnelles, de capacités et de valeurs à l'échelle globale, se dessine à travers une autre forme de globalisation qui mérite d'être interrogée.

La question de l'éducation aux émotions comme reflet des transformations culturelles de notre époque se donne à voir à travers d'autres formes. Un nouveau programme éducatif, lancé en 2019, appelé Social Emotional and Ethical Learning (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019), a été élaboré par l'Université d'Emory et le Centre for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, en Géorgie. Ce programme a été élaboré par des chercheurs, des éducateurs, des psychologues. Deux de ses principaux concepteurs sont : Daniel Goleman et Dalai Lama. Je pris connaissance de ce programme par Cristina, en novembre 2019, lorsque celle-ci me fit savoir qu'une nouvelle association en Italie avait prévu une formation pour les enseignants afin d'intégrer le SEE Learning dans les écoles.

En introduction de ce programme Dalai Lama justifie en ces mots le nouveau programme : *“Le temps pour l'apprentissage social, émotionnel, éthique est venu. Dans le monde d'aujourd'hui, nous sommes tous interconnectés. Les défis que nous affrontons, et ceux que les générations futures vont affronter, requièrent une coopération qui traverse les frontières nationales et ethniques religieuses. Nous devons nous considérer non pas comme des adversaires ou des concurrents luttant pour des ressources limitées, mais comme des frères et des sœurs qui vivent ensemble sur la seule planète que nous appelons maison. Par conséquent, nous avons besoin d'une nouvelle manière de penser qui soit actualisée, qui reconnaisse notre interdépendance et la nécessité de résoudre les problèmes et inciter à faire des changements à travers le dialogue et la collaboration. Notre compassion ne peut pas être limitée seulement à ceux qui nous ressemblent ou qui partagent la même citoyenneté ou religion ; cela doit s'étendre afin d'englober chacun sur la base de notre humanité commune. Toutes les religions recommandent la compassion, mais pour inclure toute l'humanité, nous avons besoin d'une approche éthique avec un intérêt universel.”* (Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019) .

Ce discours me paraît refléter la nécessité de construire un répertoire culturel commun à l'échelle globale. L'idée qu'une éthique laïque proposée par une vision du monde bouddhiste, perçue comme universelle et interdépendante, en mesure de tisser un lien à l'échelle globale semble se présenter comme une solution pour construire un sentiment d'appartenance

globale. Il est intéressant également de noter comment Dalai Lama devient une figure transnationale influente et de se demander pourquoi suscite-t-il tant d'intérêt?

Daniel Goleman justifie ce nouveau programme en s'appuyant sur les réflexions de Dalai Lama pour lequel, les gens du XXème ont créé des problèmes globaux (comme par exemple les différences entre "eux" et "nous", la pauvreté et l'inégalité, le réchauffement climatique) et les gens du XXIème doivent les résoudre. Goleman, avec ce nouveau programme, revisite le précédent, appelé Social and Emotional Learning, qu'il avait impulsé dans les années 1990. Les échanges avec Dalai Lama lui ont fait prendre conscience de la nécessité d'une *éducation du cœur, de la compassion*, comme fondement pour avancer vers "une direction positive" et introduire un sentiment "de responsabilité universelle dans l'éducation." (Emory University, & Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics 2019).

Cette initiative a été déjà adoptée par un groupe de professionnels psycho-éducatifs en 2019, qui ont fondé une association appelée eduEES Etica, Emotiva e Sociale⁴⁸. Cette association vise à promouvoir les *"compétences éthiques, émotionnelles et sociales, aussi bien à travers le renforcement de capacités spécifiques - comme la conscience, la résilience, l'équilibre intérieur, l'empathie et la gestion de conflits - qu'à travers la promotion des valeurs humaines universelles - par exemple la compassion, l'empathie, l'honnêteté, le respect pour tous les êtres vivants et la Terre qui nous accueille."*⁴⁹ Cette association propose des formations à des enseignants, directeurs d'école et formateurs qui travaillent avec les enfants dans un cadre scolaire et extra-scolaire et qui, sur la base du volontariat, choisissent ce programme éducatif. L'association est dirigée par une enseignante du bouddhisme. Les autres membres de l'association sont des psychologues, dirigeants d'école, formateurs auprès des enfants, enseignants de méditation. Elle est financée par l'université Emory, l'Unione Buddista Italiana et les donations privées. La page web informe qu'au cours de la formation, les participants reçoivent le livre de Daniel Goleman et Peter Senge : *A scuola di futuro : manifesto per una nuova educazione* (Goleman & Senge 2014). En réponse aux changements technologiques, sociaux et écologiques, les auteurs proposent des approches éducatives qui soient en mesure de faire face à la complexité du monde contemporain. Cela implique, selon les auteurs, l'apprentissage de capacités comme la conscience de soi, l'empathie, le soin envers les autres ainsi que la compréhension du monde dans son ensemble.

On peut lire sur la page web de cette association qu'en plus des Etats- Unis, un lancement officiel du programme SEE Learning en 2019 a eu lieu en Espagne, en Allemagne, en France,

⁴⁸ <https://www.eduees.org/>

⁴⁹ <https://www.eduees.org/cosa-facciamo/>

en Norvège, au Portugal, en Islande, en Autriche, en Suède, mais aussi en Inde, au Mexique, en Malaisie, en Jordanie⁵⁰. Interroger ce mouvement international d'éducation destiné à tous les enfants du monde pourrait permettre de comprendre le processus de la globalisation, non seulement dans sa dimension économique et sociale comme on a vu avec Ashoka, mais aussi dans le processus de production d'une éthique partagée à l'échelle globale. Ici, l'empathie et la compassion prennent un autre sens que celui promu par Ashoka. Par la promotion de ces dispositions psychologiques, les fondateurs de ces pratiques proposent de construire une conscience d'appartenance globale.

Dans cet ordre d'idées, le concept d'*éthique globale* semble pertinent pour interroger ces nouvelles pratiques éducatives, qui reflètent des préoccupations contemporaines et des aspirations pour le futur. Asuncion Lera St.Clair définit ainsi le concept : “*L'éthique globale peut être définie comme la réflexion morale sur des problématiques publiques qui émergent à partir de l'expansion du monde connecté et des dilemmes éthiques posés par les effets négatifs de nombreux aspects de la globalisation sur les gens et la planète.*”(St. Clair 2012). D'après celle-ci, le concept d'éthique globale a été forgé pour la première fois par le théologien catholique allemand Hans Küng, dans les années 1990, pour lequel dans un monde interconnecté, où les inégalités deviennent de plus en plus importantes, il est nécessaire de penser un ordre global, fait de valeurs partagées. Différentes interprétations sont proposées pour éclairer l'émergence d'une éthique globale. Il s'agirait par la fabrication de nouvelles visions du monde de répondre aux conditions contemporaines d'existence générées par la globalisation et de créer de nouveaux repères pour répondre à une forme de confusion morale. Une autre explication, selon l'auteure, serait de montrer l'émergence d'une éthique globale comme une nécessité de donner du sens aux problématiques éthiques et de répondre aux problèmes globaux (St. Clair 2012).

Le concept d'éthique globale attire l'attention sur des dynamiques contemporaines qui participent à façonner les subjectivités et les relations sociales selon de nouvelles normes et valeurs. Une étude multisituée sur l'appropriation et la réinterprétation du SEE Learning selon les contextes ethnographiques pourrait éclairer ces logiques autour de la construction d'une éthique globale.

Ces deux cas peuvent être intéressants à interroger, pour comprendre comment d'un côté la promotion de l'esprit d'entrepreneuriat par Ashoka et de l'autre côté la promotion de la

⁵⁰ <https://www.eduees.org/nel-mondo/>

compassion pour construire un sentiment d'appartenance globale mobilisent la notion d'empathie pour réaliser leurs projets de société.

Cette thèse a traité également de la manière dont la démocratie se renouvelle face aux changements sociaux en s'intéressant à la manière dont les enseignants ont produit de nouvelles pratiques éducatives pour repenser l'éducation de la personne et renforcer le lien social. Ce travail a ainsi attiré l'attention sur la manière dont la démocratie, comme système de valeurs, est renouvelée en fonction de ce qui pose problème au vivre ensemble, aux yeux des acteurs locaux dans un moment historique donné. Cela a mis en évidence la dimension subjective, culturelle et historique de la démocratie.

Cette approche de la démocratie dans son renouvellement par rapport aux craintes et aspirations d'un groupe social en lien avec les conditions d'existence propres à une époque, peut permettre d'interroger d'autres réalités sociales. Il s'agirait de considérer la démocratie selon la perspective de John Dewey (1995) [1939]) pour lequel celle-ci doit être conquise par des efforts constants de créativité lorsque des changements surviennent et la mettent à mal.

En France, les débats actuels sur *la révolution numérique* - cf. la commission "*Les Lumières à l'ère du Numérique*" - rendent visible la mobilisation des efforts pour préserver la démocratie face à l'émergence de nouvelles formes de contraintes liées aux usages de l'internet, comme la désinformation, les *fake news*, des théories du complot, perçus comme des menaces à l'ordre social.

"Lancée par le Président de la République Emmanuel Macron le 29 septembre 2021, la commission "*Les Lumières à l'ère Numérique*» a été présidée par le sociologue Gérard Bronner. Cette commission a regroupé 14 experts de spécialités différentes, historiens, politologues, juristes, journalistes, enseignants, sociologues, acteurs du monde universitaire ou de la société civile, réunis pour mesurer et comprendre les dangers que le numérique fait peser sur la cohésion nationale et notre démocratie afin de mieux y faire face." (Rapport de la commission "*Les lumières à l'ère du numérique*" (Président de la commission Gérard Bronner) 2022).

L'appellation *révolution numérique* renvoie à un changement dans les modes de circulation de l'information, changement marqué par un *avant*, où l'information était structurée de manière collective (les journaux télévisés, la presse écrite) et par un *après* distingué par une fragmentation et multiplication de l'information, ainsi que par des formes d'association selon des affinités de croyance. La commande du gouvernement - pour identifier les problèmes liés à la désinformation, aux théories du complot et les solutions à apporter - traduit une inquiétude de la division de la société, où des manières de raisonner considérées comme dénuées de fondement rationnel pourraient - dans le futur - menacer l'unité nationale et la cohésion sociale. L'Etat cherche donc à lutter contre la propagation de la haine ; contre des logiques considérées peu intelligibles ; contre les filtres algorithmiques qui participent à façonner des croyances; contre l'ingérence étrangère cherchant à créer du déséquilibre - éléments qui pourraient mettre en péril ce qui est considéré une importante valeur par l'Etat : la cohésion nationale et la démocratie héritée des Lumières.

Ce document rend compte de la complexité de la *révolution numérique*, qui concerne à la fois des dimensions économiques, politiques, sociales, psychologiques, technologiques, géopolitiques. Il indique par ailleurs, que les connaissances scientifiques sur les manières dont les individus sont affectés par les fausses informations sont limitées.

Dans son article *Post truth in anthropology*, Jonathan Mair (2017) indique que le mot *post-truth* (post-vérité) a été reconnu par les Dictionnaires d'Oxford⁵¹, comme *le mot de l'année*, en 2016. Selon ce dictionnaire, la post-vérité renvoie à un contexte où "*les faits objectifs sont moins influents dans la construction de l'opinion publique que les appels à l'émotion et à la croyance personnelle*". Mair se pose la question : "*à quoi ressemblerait une anthropologie ou une ethnographie de post-vérité?*" Il indique que les causes que différents auteurs ont avancées pour expliquer la post-vérité dans notre époque sont : une nouvelle forme de malhonnêteté des politiciens, des transformations liées à la technologie qui ont brouillé les pistes entre les informations produites par l'autorité et par des amateurs, ainsi que les biais cognitifs et le manque d'esprit critique. Mais pour lui, il est important également d'interroger les mécanismes d'acceptation de la post-vérité. "*L'explication de la post-vérité en termes de fragmentation de l'autorité, des biais cognitifs, de l'apathie etc, ignore l'étendue dont l'acceptation des représentations de post-vérité peut dépendre des formes spécifiques de connaissances, des compétences, des valeurs, de réflexion et d'efforts*". Il invite ainsi à se

⁵¹ <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/#:~:text=post%2Dtruth.,to%20emotion%20and%20personal%20belief>.

questionner sur les logiques de différents groupes sociaux sur ces post-vérités. *“Comment les membres de communautés spécifiques apprennent à faire des distinctions par exemple entre les médias mainstream et les médias indépendants, ou entre militants, lobbyistes et "intérêts spécifiques” ? Comment ils décident à quelles sources spécifiques ou catégories de sources se fier ou se méfier?”* (Mair 2017). L’anthropologie pourrait contribuer selon lui à dévoiler les croyances, les ignorances, ce qui est considéré vrai pour les gens, ce qui constitue des preuves.

Je pense que la capacité des ethnographes à dévoiler les phénomènes sociaux dans leurs nuances pourra contribuer à apporter de nouvelles connaissances sur ces dynamiques contemporaines qui restent obscures et continueront probablement à poser problème dans le futur. L’anthropologie pourra contribuer à identifier des communautés réunies autour des post-vérités ; des logiques à l’œuvre dans la production de ces explications du monde : qui est l’Autre suspect ? Quelles sont les forces néfastes derrière ces explications ? Quels liens de causes à effets émergent de ces logiques ? Quelles conditions d’arrière-plan servent de terreau de production de telles explications ? Qu’est-ce que celles-ci nous disent de notre époque et des inquiétudes qu’elle produit ? Comment le cyberspace participe à la création de cybercultures en tant que nouvelles manières d’être ensemble, mais aussi comme de nouvelles manières d’être divisées ?

En plus des études sur le néolibéralisme, son ampleur et ses conséquences dans la vie sociale et subjective, des études sur le changement climatique, mais aussi les études sur les processus de décolonisation qui constituent des objets de recherche importants en anthropologie aujourd’hui, il me semble que la polarisation de la société, la défiance contemporaine envers la démocratie méritent tout autant l’attention des anthropologues, préoccupés par les enjeux contemporains.

Annexes

Chapitre 1

Entretien Marcello 24 juin 2019

(retranscription de l'entretien en italien)

Description du déroulement de l'interview :

Aujourd'hui le 24 juin 2019, c'est un jour férié à Florence. Marcello devait venir à l'école faire une interview avec des chercheuses de l'université de Milan. Il a fait très chaud et j'avais une baisse de tension. Je ne me sentais pas suffisamment en forme pour faire cet entretien. Quand je suis arrivée à l'école, Marcello avait déjà fini l'interview et il était allé manger une glace. Il ne semblait pas très en forme et est arrivé en traînant les pieds. Je craignais qu'il ne soit pas très motivé pour faire l'interview. Mais contrairement à cette impression, il répondait de bon cœur, seulement il était interrompu à plusieurs reprises par des messages téléphoniques de sa famille. J'étais un peu bousculée par ces interruptions.

Pendant toute la durée de l'interview je me suis sentie coupable de lui prendre du temps un jour férié.

Au début d'entretien, quand il m'a expliqué cette histoire du séminaire, il était de mauvaise humeur en raison du fait qu'il y a eu des non-dits avec ses deux collègues à propos de ma participation au séminaire. Il m'a dit : « J'aime voir que tout le monde s'entend bien, je n'aime pas le conflit, donc je suis tiré d'un côté par un, de l'autre par l'autre pour qu'il n'y ait pas de conflit... ». Il ne mentionna pas les noms de ces collègues, mais en finissant par dire qu'il était fatigué de ses collègues de la coordination, il semblait les évoquer indirectement. Il regrettait que je n'ai pas pu partager ce moment avec eux notamment parce qu'ils ont dansé et regardé les étoiles.

Au début de l'entretien, j'ai annoncé les questions qui m'intéressaient. Il s'agissait principalement des questions que les entretiens précédents avaient suscitées.

Début de l'entretien

Qëndresa : Mi puoi raccontare sul vostro legame con Ashoka, perché si interessano a voi e come?

Marcello : è una ONG. 3 anni fa ci contattò perché loro lavorano sullo sviluppo dell'imprenditoria sociale. E invece diciamo per loro la nuova sfida per l'educazione, volevano cercare quello che loro definiscono *changemaker school* e quindi le scuole capaci di fare un cambiamento. (Marcello si scusa un attimo per rispondere ad un messaggio whatsapp)

Quindi hanno selezionato 5 scuole in Italia, che per una serie di caratteristiche, erano secondo loro scuole capaci di poter agire un cambiamento all'interno della società educativa e quindi dell'istituzione scolastica, soprattutto per quanto riguardava gli atteggiamenti e le competenze per la vita nell'ambiente scolastico.

Quindi siamo state selezionate tra le 5 scuole italiane, abbiamo fatto incontri, abbiamo fatto formazione, abbiamo fatto a nostra volta formazione nelle altre scuole, siamo stati a Lione ad un panel europee sulle *scuole changemaker* e a settembre siamo stati a Istanbul, ad un panel internazionale, sempre sulle scuole changemaker. Quest'anno siamo partiti da Firenze appunto, quindi abbiamo fatto quest'incontro, perché sono state selezionate altre *scuole changemaker* e quindi hanno chiesto alle *scuole changemaker* vecchie, all'interno diciamo dei *change leader*. Quindi siccome io sono uno dei vecchi e questa cosa di Ashoka lo seguito io insieme a Valentina e poi a Valeria e a Susanna, diciamo che per vari motivi, sono io quello che ha seguito tutto un percorso, sono stato a Lione, sono stato ad Istanbul, a Firenze, quindi Ashoka fa riferimento a me. Quello che io penso è che contrariamente all'idea del *change leader* ci debbano essere delle *community change leader*, nel senso che anche oggi ho fatto questo intervista, queste ricercatrice di Milano io parlavo sempre dicendo "noi" e loro mi dicevano perché dici "noi", che io ci metto la faccia, perché a darmi le possibilità di fare, faccio sia al livello dell'insegnante, sia come educare, pedagoga, sia la scuola, sia questa scuola. Sarò stato così anche prima, ma qui (accentua *qui*) ho trovato una comunità che ha tante problematiche ma nel bene e nel male ha dei principi fondanti quindi la SCP, scelgono questa scuola perché condividono un certo modo di fare scuola, di principi educativi. Quindi Ashoka, faremmo questo che ci chiedono, cioè di contaminare con le buone pratiche, con la formazione altre scuole, quindi di formare un movimento in cui appunto, un movimento che è una rete di scuole, che contribuisca a fare arrivare sul tavolo dei ministri e della pubblica istruzione, ecc..ecc, di realtà diverse, questa è l'idea..questa è l'idea.

Qëndresa : loro vi hanno contattato?

Marcello : ci hanno scritto una mail per sapere se volevano partecipare. Eravamo segnalati dai loro fellow, eravamo nel gruppo che loro volevano selezionare. E abbiamo fatto una serie di colloqui, abbiamo fatto una serie di documentazioni, dei lavori ecc.ecc, quindi.

Qëndresa : e come erano questi colloqui, di cosa si parlava?

Marcello : ma si parlava dei nostri principi educativi, quello che si faceva, dell'offerta formativa, si parlava dei paradigmi educativi qui, su cui è fondata la scuola, dell'importanza di non essere autoreferenziale.

(Marcello si scusa di nuovo per mandare un messaggio). Quindi erano colloqui motivazionali.

Qëndresa : perché fanno così tante conferenze nei diversi posti del mondo?

Marcello : beh, loro sono una organizzazione non governativa, quindi sono partiti dell'idea dell'imprenditoria sociale, che è quella che li ha dato tanto....e ora vogliono buttare sul tema dell'educazione per cui vorrebbero fare rete con le scuole e cioè...il tema di fare scuola oggi...forse non da sempre, ma abbastanza...come dire...sempre attuale, e quindi è un po' il discorso che mi facevi te oggi come le scuole oggi come affrontano il cambiamento sociale, economico del mondo, siccome la scuola viene considerata come un posto ...siamo sempre indietro perché comunque euhh... si adatta meno ai cambiamenti...però sono tante scuole che sono anche visionari diciamo no? E quindi lavorano in un altro, in altre direzioni..quindi noi vorremmo fare emergere queste scuole, vorremmo fare capire, che non sono sole, e che vengono sostenute, e che sono un po' sommesse, un modello da seguire...alla fine io..è questo che ho capito della loro *mission* diciamo.

Qëndresa : e la scuola del futuro, mi dicevi l'altra volta che la scuola di oggi è la scuola di saper essere e la scuola di domani è la scuola di saper pensare.

Marcello : euhm, sì...la scuola del saper pensare secondo me si deve tornare...allora da un punto di vista metodologico, la scuola del futuro debba essere la scuola che insegna quali siano le domande che devi fare nella vita, non le risposte, ma ti insegni a fare delle domande, quali sono le domande a cui devi rispondere, per darti le varie risposte, quindi il ribaltare dell'idea della trasmissione delle conoscenze, di saperi ecc....per cui io ti dico delle cose...Non..io ti faccio delle domande...io ti faccio delle domande e ti insegno a farti delle domande. Questa cosa la vedo fattibile in un contesto di scuola diffusa...penso che la scuola non può rimanere chiusa nelle quattro mura in cui è, la scuola deve essere un laboratorio a cielo aperto, territoriale, dove la responsabilità educativa non sia lasciata solo esclusivamente ai professionisti insegnanti ma credo che ci dovrebbe essere la comunità, diciamo intesa come città, come paese, e come contesto territoriale a prendersi cura dell'educazione dei ragazzi. La scuola del futuro è una scuola in cui ci sono dei centri di interesse, per cui se io voglio andare

che ne so al mercato di Sant Ambroggio, ci saranno delle persone che si prenderanno cura di me e mi insegneranno alcune cose, se vado in piazza Santa Croce e voglio fare laboratorio di teatro, ci sarà qualcosa che mi fa fare questa cosa. Vorrei che gli insegnanti diventassero davvero esclusivamente dei registi dei coordinatori, ma che la scuola poi fosse diffusa, se io voglio imparare a cucinare, non vado a fare il corso di cucina, ma vado direttamente al ristorante, che ne so, che c'è vicino qua e mi metto d'accordo con lui, che una volta ogni tot, i ragazzi possano andare lí e lavorare nella cucina. Se io voglio lavorare sulla riparazione delle biciclette posso andare in un luogo dove si riparano davvero le biciclette e cioè..mi piacerebbe che la scuola, l'educazione dei ragazzi sia sentito come un fatto sociale. Se tu ci pensi, i bambini, i ragazzi, non li vedi nella città, vedi bambini accompagnati dai genitori che fanno le cose, che fanno i turisti, ma i bambini che girano insieme, che fanno delle esperienze non li vedi, sono legati dentro a queste quattro mura scolastiche. Secondo me la scuola sta diventando sempre di più un'istituzione totale, tipo manicomio, prigione, ospedale, e quindi non va bene, i ragazzi sono un po' prigionieri - anche gli insegnanti – dei luoghi, del luogo scuola. La scuola si deve aprire al territorio, deve diventare quasi un non luogo. Questa è scuola...si è scuola...siamo sui viali in bicicletta, si è scuola, siamo che ne so io, in aeroporto a vedere partire gli aerei, è scuola, perché poi scuola è tutto. I ragazzi dovrebbero uscire dalla scuola, e la loro educazione dovrebbe essere responsabilità di tutta la comunità. Gli insegnanti dovrebbero diventare quasi persone che prendono accordi, prendono creano possibilità ai ragazzi, e i ragazzi poi ci avranno tante figure di riferimento. E la scuola verrà fatta fuori...è l'idea è quella, che tu non impari delle cose perché te le dicono, ma le impari perché piano piano le conosci, e piano hai la possibilità di esperirle, e di capire e di fare la domanda per conoscere e piano piano ci arrivi da te, scopri davvero, e se non, finirà sempre la motivazione..sempre appunto perché.....lo penso perché oggi siamo in un mondo di informazione, ma non di formazione, di informazione continua..come fai a discernere tutte le informazioni. Se io chiedo oggi a un bambino mi dici chi è Shimabuku lui apre il computer va a scrivere Shimabuku, cioè non gli importa che io gli dica...quindi le cose sono dentro la rete, il problema, questa è informazione...se tu vuoi che diventi apprendimento, formazione, allora questa roba qui deve essere usata come uno strumento, non come un mezzo, come tanti altri...e allora i ragazzi devono fare esperienze. Se non è troppo attraente, questo qua, la rete rispetto a tutto il resto che tu gli puoi proporre, però poi alla fine, quello che loro imparano sulla rete, è imparare ad usare uno strumento, non sapere quello che c'è dietro all'informazione che ti vengono date, formare una coscienza critica, questo no. Ci vuole altre cose, altre esperienze, quindi, la scuola del futuro vorrei che fosse così, poi magari...l'abolirano totalmente...quindi questa cosa.

Qëndresa : pensi?

Marcello : o le scuole diventano tutte private, più brave, quelli dei più ricchi e i più poveri avranno magari meno accesso alla formazione, alla cultura e quindi al potere e quindi..

Qëndresa : ma anche prima si imparava dall'esperienza in questa scuola.

Marcello : certo, certo, il problema è che...non è che si inventa niente...il problema è che secondo me in questo momento bisogna tornare un po' a questo, riscoprire delle modalità che prima funzionavano ed erano...certamente erano espressioni di quel tempo lì, uno dice vuoi tornare indietro da questo punto di vista non perché i strumenti sono cambiati, la realtà è cambiata, i ragazzi fanno meno esperienze. Oggi come oggi i ragazzi, le esperienze di vita che facevano prima non la fanno più perché, si mettono in una stanza c'hanno la rete e comunicano con il mondo da una stanza per cui stanno lì fermi, per quello che io penso che si debba rivalutare il concetto di scuola, perché sono cambiato talmente tanti i tempi, che tutta la parte anche relativa alla socializzazione..cioè tu mi dicevi prima, perché l'educazione affettiva, sembra come se oggi c'è questo bisogno, certo c'è questo bisogno perché intanto il problema è che prima era qualcosa che riguardava magari la sua formazione personale, cioè queste cose qui, piano piano li avresti imparate, ma li avresti imparati con l'esperienza di vita, ma non c'era nessuno che ti dava gli strumenti per capirti o per capire cosa sta succedendo. Te gli subivi, piano piano con l'esperienza ti formavi il tuo carattere. Oggi si è capito che questa parte, che ogni conoscenza viene veicolata da una relazione e quindi passa attraverso la relazione per cui, se non curi la relazione, se non curi l'emozione, se non curi quegli sentimenti, se non pensi che queste cose siano fondamentali da un punto di vista anche di alfabetizzazione diventa un problema.

Marcello è al telefono. Meno di un minuto dopo mi dice "ho un po' meno di un ora, perché mia moglie mi ha scritto.

Qëndresa : sì, si va bene. Hai già accennato la resilienza in diverse occasioni, mi potresti dire che cosa significa la resilienza per te?

Marcello : hmm...è la capacità....te la dico con una metafora : è la capacità di rialzarsi dopo essere caduti. E di affrontare cioè che si deve affrontare. È la capacità di resistere anche alle cose negative, alle frustrazioni, agli eventi della vita che non, diciamo non ti sorridono, un modo di affrontarli, a non chiudersi, non abbattersi e andare avanti non imbattendo la testa ma cercare di trovare nuove soluzioni, quindi pensandoci. Penso che sia una caratteristica fondamentale dell'essere umano. Se vuoi, è anche una capacità adattiva nel senso che chi è più resiliente sono le persone che non si arrendono di fronte alle difficoltà.

Qëndresa : secondo te ha un senso questa parola nella nostra società?

Marcello : diciamo che nella nostra società di oggi c'è molto stress, il livello di patologia della psiche che prima non c'erano o per lo meno si conoscevano molto di meno. Sicuramente siamo tutti molto più stressati. Se io penso a me da piccolo, io mi ricordo che pranzavo e cenavo sempre con i miei genitori, quindi a casa c'ero sia a pranzo che a cena, che io riuscivo a giocare quasi tutti i giorni con il mio babbo e stavo molto con la mia mamma, avevo pochissime cose da fare e mi annoiavo tantissimo. Oggi questa cosa qui è cambiata completamente. Noi andiamo a...È successa la stessa cosa che è successa con le macchine. Oggi abbiamo macchine che ci consentono di andare molto più veloci da tutti i punti di vista, dal computer. Pensa te, io ho scritto la mia tesi con la macchina da....la macchina da....insomma la macchina da scrivere. E andava molto più piano a questo qua (punta il mio computer). Se sbagliavo buttavo via il foglio, ricominciavo. Oggi, c'è il correttore quindi, vai molto più veloce, le macchine vanno molto più veloce, questa roba qui (punta il cellulare) ti consente di andare molto più veloce. Però sei arrivato...non so se sei arrivato ad un limite. Sicuramente siamo arrivati ad una situazione per cui non siamo più padroni del nostro tempo, cioè l'uomo è diventato lui stesso parte (Marcello parla più velocemente ora) e oggetto del consumismo, del liberismo più sfrenato. Siamo diventati un oggetto di consumo. E quindi ci stiamo consumando molto più di prima. E dobbiamo anche molta più resilienza da questo punto di vista forse anche molta più empatia, perché prima era forse una cosa naturale, perché c'erano molto meno sfide, perché c'erano molto meno momenti di stress, di fatica. Era una fatica diversa. Era più naturale. Io credo ci sia anche questo.

Marcello si ferma per consultare i suoi messaggi.

Qëndresa : (sorridente)...e in questo senso, anche venire a scuola un giorno festivo!

Marcello : eh pensa te, anche un giorno festivo devo venire a scuola.

Marcello diventa silenzioso, ed è nei suoi pensieri.

Qëndresa : tra un po' finiamo. Volevo farti ancora due tre domande, va bene?

Marcello : si, si, certo.

Qëndresa : mi interesserebbe sapere il tuo parere sull'"educazione affettiva e relazionale", cosa mi potresti dire a questo proposito?

Marcello : l'"educazione affettiva" è importante. È un po' una provocazione l'"educazione affettiva e relazionale". È una provocazione perché è chiaro che io l'educazione affettiva la faccio continuamente, però oggi è molto più importante avere certe competenze relazionali.

Ti faccio un esempio, fino a qualche anni fa (la sua voce diventa più forte e determinata) quello che diceva un medico o un professore o quello che diceva una persona che aveva una certa autorevolezza, lo dicevano è quello era. Era verbo, cioè era, io ti dicevo : "guarda il suo figlio non capisce nulla" e quello diceva "l'ha detto il professore che non capisce nulla ehh, quindi..." se oggi tu dicessi una cosa di questo genere a parte che sarebbe considerato un incompetenza giustamente. Cioè se tu dici a un bambino non capisci nulla, ma che vuol dire : "non capisci nulla?" intanto butti la colpa verso quella persona lì e non pensi comunque che siamo in un sistema complesso per cui, se lui non ha capito forse non sei riuscito neanche te a interpretare quello che lui poteva capire in mezzo per riuscire a entrare. Le chiave per riuscire a capire quel bambino lì e come funziona lui dal punto di vista dell'apprendimento.

Altro esempio. Tu oggi ti devi fare un'operazione o ti devi fare un controllo medico. E il medico ti dice, tanto è inutile che il medico faccia nulla, tanto..è in condizione che è inutile faccia le cose e poi insomma glielo dico proprio tranquillamente quello che lei ha fatto finora era totalmente sbagliato ecc ecc ecc.

Queste cose prima non si sapevano e quindi la gente, diceva in questa maniera, ti trattava male, ma siccome aveva il ruolo per farlo, gliela era riconosciuta non si sapeva che ti faceva un danno allora andava bene così. Oggi fortunatamente queste cose si fanno e quindi aumentano le responsabilità. E quindi è fondamentale che le persone che fanno un lavoro di front office cioè, tu sei a contatto con l'altro abbiano queste capacità, perché te cambia la vita te se quando vai a pagare una bolletta alla posta ti trovi davanti a quello chi ti tratta male, dice "forza e vai vai" oppure uno "buonasera signora non ha capito questa cosa" cioè è completamente un altro modo di vivere la vita. La relazione fa la differenza. Io credo molto spesso, che la forma sia più importante del contenuto, nel senso come tu mi dici la cosa, come me la presenti, come tu ti rapporti con me, la forma che usi. Spesso il contenuto è più importante di quello che tu mi dici. Perché se tu mi dici una cosa importante ma me la urlì oppure " te la dico ma non capirai mai" ecc ecc mi puoi dire anche una cosa importantissima ma a me mi metti in una condizione per cui sarà difficile che quella cosa lì la capisco. Se te mi dici anche una cosa meno importante ma me la sai dire, me la sai raccontare me la presenti in maniera tale io mi senta in grado di poterla capire allora è lì la differenza. E questo un po' su tutto, per cui io credo che se noi non si capisce che dietro ogni forma di conoscenza, di apprendimento c'è la relazione. Quindi la relazione è la prima cosa che devi curare con le persone, qualsiasi sia il lavoro che tu fai e qualsiasi siano le cose che farai quando sarai grande per non prendere poi tutte le altre forme di relazione, nella relazione amorosa ecc. Cioè tu pensa, in Italia, io non so negli altri paesi, ma in Italia i casi di femminicidio sono altissimi. Te dirai, ma prima c'erano. Certo che c'erano da questo punto di vista il progresso

dovrebbe andare verso una alfabetizzazione degli stati emotivi. Cioè prima c'era, ma c'era anche il delitto d'onore, c'era il fatto che una donna non si poteva divorziare..oggi non è così. Ma nonostante questo continuano a esserci casi di femminicidio, ci sono tantissimi conflitti che non riescono ad essere mediati che sono irrisolti ecc, ecc.in un mondo sempre più globalizzato dove si va verso le sette miliardi o più di persone e quindi i casi di conflitti aumenteranno sempre di più, quindi siamo sempre di più nello stesso luogo e quindi lo spazio è quello. Il tempo è un concetto che è cambiato enormemente, perché appunto, si va sempre più veloci e nella velocità lo scontro è in qualche modo maggiore perché i non detti, non capiti, perché c'è sempre meno tempo per potersi, cioè poter ridiscutere di quello che è successo ecc ecc. Quindi questo è il problema, la mancanza di tempo, per cui siamo diventati...tutto diciamo è a scadenza, siamo contingentati continuamente, quindi non puoi perdere tempo nel costruire una relazione e quindi più tu hai competenze diciamo relazionali e meno tempo perdo in qualche modo. Per cui è anche una costrizione da questo punto di vista nel senso che non ci può essere....

Marcello riceve di nuovo un messaggio, poi sembra perso nei suoi pensieri....pochi secondi dopo riprende per concludere la frase che non aveva finito "questo è"..

Qëndresa : per quanto riguarda il tempo nei rapporti di lavoro, cosa vi prende più tempo?

Marcello : è aumentata tantissimo la parte procedurale. In realtà come tu sai, queste cose qua (puntando il telefonino) ti semplificano la vita per così dire. Te pensa soltanto questa cosa qua un tempo le circolari, cioè i documenti che mandava la segreteria, comunque la dirigente venivano messe dove tu firmavi. Prima di firmare ti diceva, guarda la circolare, leggila. Ed erano tre quattro circolari, una, due alla settimana non tante di più. Oggi non passano più da lì, passano da qui (punta il telefono) e te ne mandano molto di più, le hanno moltiplicate, centuplicate. In più ci sono dei giorni in cui ricevo una quantità di mail tali che per rispondere, solo per rispondere mi va via più di un ora, un ora e mezzo. Questa roba qui non esisteva. Quando io ti incontravo ti dicevo la cosa che ti dovevo dire, te mi rispondevo subito. Poi appunto c'è il registro online, ci sono tutte queste cose qua che ti fanno perdere tantissimo tempo, con la scusa che tu comunque hai questi strumenti non esiste più il tempo, per cui ti mandano le mail, il sabato, la domenica, alle 5 di notte, al 4 di mattina, cioè quando gli pare a loro,quindi non stacchi più nemmeno in settimana...e ti danno molte più cose da fare. Poi appunto come abbiamo detto, nella relazione aumenta...cioè è sempre più complessa la relazione, per cui i genitori chiedono molto di più dalla scuola e comunque sono molto più presenti, questa non è una cosa...cioè non ti sto dando un giudizio di merito negativo o

positivo quello che è. I ragazzi hanno molto più cose da fare di prima e quindi sono molto più affaticati, gli vengono dati tantissimi input, quindi sono pieni di cose a cui pensare, sono pieni di ansia, cioè per esempio il concetto di ansia (accentua la parola ansia) un tempo i bambini non avevano, oggi che mi dicono : "Maestro ma io c'ho l'ansia". Cioè questo è come la parola resilienza, prima non hai mai sentito parlare di ansia con i bambini, quando chiedo a mio babbo se c'aveva l'ansia quando c'aveva l'età dei bambini della scuola elementare, lui si mette a ridere. La sua vita era tra i campi, a staccare la coda alle lucertole, a fare delle marachelle, a fare il contadino, cioè queste erano le cose. Quindi. E poi c'è l'idea che bisogna essere sempre più performativi, che la scuola da un giudizio di merito, che la scuola debba preparare al mondo del lavoro, c'è questa anticipare sempre più i tempi, cioè dall'infanzia ora si insegna a scrivere le lettere, si insegna a scrivere i numeri. Quando mai la scuola d'infanzia c'avevo tutto questo. Oggi c'è il pregrafismo, il pre-simbolismo cioè diventa tutto un pré, un pré, un pré. Quindi, come fai? Il tempo non ce l'hai perché....ma tu pensa, da quando uno nasce, prima si partoriva in casa e addirittura i bambini gli fasciavano talmente forte che...oggi non partorisci più in casa, partorisci in ospedale. Siccome il tuo letto deve andare via velocemente, se stai bene ti mandano via dopo una notte, ti trovi con questo bambino in casa da sola, una donna, perché prima c'erano le famiglie allargate, c'era la nonna, le zie, c'erano già passate, ti dicevano come fare ecc, con questo qui che non è fasciato per niente ma la moda è quella di allattarlo a richiesta, di farlo, perché se non appunto si frustra, quindi parti già da questo, già il tempo comincia ad andare molto più velocemente rispetto a prima. E poi c'è un'attenzione totale a quello che fai, io non so se è una maggiore consapevolezza, o invece siamo sempre più schiavi di noi stessi, quello che ci viene detto per cui, per forza te ti ansi, una mamma si ansia perché il bambino non prende il latte oddio che sarà successo, mi manca il latte...cioè si parte già da lì, si parte già da lì, no? E poi bisogna andare avanti, volere la scuola migliore se non, cioè diventa un cercare di dare il meglio al tuo figlio, di lottare perché lui possa essere considerato, possa avere le migliori cose possibili in tutti i campi, cioè manca oramai la spontaneità, cioè il dire vabbè, è la vita, si parte, si vede. È tutto un affannarsi alla ricerca di un benessere, e poi dopo non lo otterrai mai totalmente. E poi forse appunto uno si ammala nella ricerca del benessere, nel senso che appunto il benessere sta nelle piccole cose, nella quotidiana, nel poter avere tempo per te, nel poter anche annoiarsi, di poter decidere di non fare quella cosa perché non hai voglia di farla in quel momento. Tutto le cose oramai sono legate : ti sei preso un impegno, una responsabilità e quindi è difficile lavorare sulla relazione.

Marcello si ferma.

Qëndresa : siccome non hai molto tempo, ti faccio due altre domande velocemente. Volevo

sapere come mai hai scelto di lavorare alla Scuola-Città e quali sono secondo te le caratteristiche dell'insegnante ideale di questa scuola?

Marcello : allora sono venuto a SCP perché...la verità è che sono venuto a SCP per caso, perché questa scuola non la conoscevo, perché io sono uno laureato in storia e filosofia non sono laureato in pedagogia, lavoravo in una altra scuola, ed ero perdente posto, dopo avrei cambiato la scuola, la scuola dove lavoravo era una scuola la cui dirigente non mi piaceva per niente. Non mi piaceva l'impostazione della dirigente ecc. Allora è una mia amica, che poi è Susana, mi ha detto scusa ma prova SC. E io mi misi a studiare un po' SC, vidi che c'era questo bando e quindi mi piacque l'impostazione e ci provai e sono entrato. Quindi non l'ho voluta, è stato anche un caso.

Qëndresa : insegnavi la storia in un'altra scuola?

Marcello : si, insegnavo la parte umanistica, insomma italiano, storia, geografia. Poi ho insegnato come educatore asilo nido, poi sono stato coordinatore pedagogista per il comune di Firenze, poi sono diventato insegnante di scuola primaria.

Eeh, quale caratteristiche deve avere un insegnante della SC, beh intanto deve essere una persona che ha voglia di fare le cose insieme agli altri, che ha voglia di mettersi in discussione, che ha voglia di trovare una condivisione, che non vede la vita o bianco a nero, che cerca a trovare un compromesso, che pensa che prima di tutto viene l'interesse dei bambini e dei ragazzi e che siamo qui per loro, che ha uno spirito – come dire – che ha una forte curiosità, che ha uno spirito di avventura, che gli piace la ricerca, la sperimentazione, l'innovazione, che riesca anche a tollerare la frustrazione perché quando si sperimenta, quando si fa ricerca tante volte si fanno degli errori, si fanno delle cose, si arriva a dei risultati che non sono positivi o comunque, siamo convinti di una strada e magari quella strada è sbagliata, che sia una persona che ha tanti interessi e che li metta a disposizione della scuola, una persona motivata, appassionata a cui piace, come dicevo prima, di lavorare insieme, che possa passare tanto tempo nella scuola, e che un po' sia visionario ecco, visionario nel senso che veda delle cose che ancora non ci sono e che quindi in qualche modo tenda lì, che pensa che tutto è dinamico e generativo, per cui te arrivi qui, ora è così, domani sarà diversamente, domani altro ancora di più eccetera eccetera. Che sia uno che non si adagia nella sua zona di confort, ma ha la propensione al cambiamento, perché appunto, l'idea cui è che ci sia un continuo cambiamento e che tutto sia molto dinamico e segua quello che sono i cambiamenti dei ragazzi, della società eccetera, eccetera.

Qëndresa : ti ringrazio, abbiamo finito (sorridente)

Marcello : accidenti, sono stato bravo allora?

Qëndresa : siii, bravissimo.

(In realtà avrei voluto approfondire un po' di più le domande, ma non mi sentivo di abusare del suo tempo, soprattutto che sembrava essere sollecitato dalla famiglia).

Extraits du journal de terrain

“Mon ressenti sur le terrain” novembre 2018

Je ne me sens pas toujours à l'aise dans ce terrain. Je ressens le besoin de communiquer de manière posée, sans être interrompue, comme avec Cristina, Sofia ou Marco. Quand je parle avec quelques enseignants, je ressens toujours une certaine pression face à l'idée que la conversation va être interrompue par quelqu'un. J'observe parfois certains enseignants, qui semblent las de cette agitation, qui parfois pendant la récréation, restent tout seuls, observent les enfants, ou se barricadent avec leur téléphone portable. Je pense qu'il faut avoir les nerfs solides pour supporter cette agitation. Je ressens une tension qui me fatigue énormément. Parfois je m'en veux d'avoir choisi ce terrain, mais j'essaie tant bien que mal, de résister à cette ambiance frénétique qui m'exténue.

Retour sur le terrain

« I compiti della strega » – en première élémentaire avec l'enseignante Sofia

28.10. 2019

Hier j'ai assisté au cours de Sofia, qui reprend le modèle de l'«éducation affective et relationnelle » de Cristina (qui est partie en retraite cette année). Avant le cours, j'ai eu une discussion avec elle. J'étais intéressée de savoir comment elle allait appliquer cette matière pour savoir comment elle y met sa sensibilité dans l'enseignement de cette pratique. Elle m'a expliqué, puis m'a posé des questions, puisque j'avais observé dans ce cours, l'année scolaire écoulée. Elle semblait ravie d'avoir ce retour de mon expérience de l'observation. Cela fût un échange gratifiant pour moi aussi car il me semblait pouvoir restituer d'une certaine manière ce que j'avais observé et me rendre utile, ne serait-ce qu'un peu. Je me sentais à l'aise dans l'observation parce que lorsque les enfants étaient occupés, elle venait partager ses commentaires ou solliciter mon avis. Les enfants de cette classe étaient aussi très communicatifs. Un groupe de petits garçons m'ont supplié de m'asseoir auprès d'eux. Ensemble avec Sofia, je devais jouer le rôle de la sorcière qui mange les enfants qui n'ont pas coopéré entre eux et travaillé en groupe. Je passais voir comment ils travaillaient et quand ils coopéraient je leur disais : « Quel dommage que vous avez si bien travaillé qu'on pourra pas vous manger » ce qui les faisait rire. Si d'autres au contraire travaillaient seuls ou imposaient leur point de vue au groupe, il fallait endosser le rôle de la sorcière qui menace de le dévorer pour avoir transgressé la règle.

Vers la fin de mon enquête je me sentais plus à l'aise dans ce rôle d'enseignante car j'avais acquis un certain savoir culturel de ce groupe et j'avais une légitimité pour interagir avec les enfants et leur donner des consignes.

“S'adapter”

29.10. 2019

Aujourd'hui j'ai discuté avec Marcello juste après le repas de midi. Il était en train de débarrasser la table avec les enfants. En me voyant, il me dit : « ah te voilà » et s'approcha pour me faire la bise. Je lui demandai comment il allait. Il me répondit par une phrase habituelle « fatigué ». Il me demanda comment j'avançais avec ma thèse. Pour pouvoir échanger avec lui, il fallait que je le suive dans ses mouvements, donc j'ai fait comme lui et les enfants, j'ai pris les assiettes et les couverts et je les ai mis dans le couloir, pendant que je répondais à sa question. L'échange était accompagné du bruit de la vaisselle et des enfants— qui ponctuellement venaient lui demander : « qu'est-ce qu'on fait maintenant ? ». Je n'étais pas sûre qu'il entendait tout ce que je disais puisque le bruit ambiant était plus fort que ma voix. J'ai toujours voulu échanger dans des conditions plus calmes, mais j'ai dû me résigner à ces rythmes pour échanger avec Marcello qui n'était jamais disponible. J'ai dû mal à profiter de ces interstices, fait de nombreuses interférences, pour échanger. Ces conditions me rendent confuse. Je ressens une agitation mais je m'efforce de maintenir la concentration. J'ai réussi malgré tout à avoir quelques bribes d'informations parce que quand on est sorti au jardin les enfants couraient et on avait plus de répit pour échanger. Mais dans ces conditions, les informations que je reçois sont souvent fragmentés. Recueillir les informations dans ces conditions me semble être une épreuve qui demande une certaine résistance que je n'ai pas. En rentrant à la maison, j'ai eu le besoin de *débrancher* pendant quelques heures.

Réponse de Rosa

(en italien et en français) 13 mai 2020

Cara Esa⁵²¹,

finalmente posso inviarti la mia risposta che avevo iniziato il 12 marzo e poi ho interrotto bruscamente..

“Questi sono giorni convulsi strani, la sospensione delle lezioni scolastiche è stata davvero un duro colpo forse più che rimanere chiusi in casa. La dimensione di isolamento ci costringe a comunicare con audio conferenza fra colleghi e anche con i bambini. Non è sempre facile ed è una dimensione strana senza contatto fisico senza vedersi in carne ed ossa. Purtroppo non potrò dedicarti molto tempo perché ancora ci stiamo organizzando per fare didattica a distanza. Dobbiamo velocemente imparare ad organizzare le lezioni utilizzando gli strumenti di Google in particolare l'app Classroom.”

“Questo è quello che ti scrivevo quasi un mese fa... è rimasto sepolto in bozze fino ad oggi 7 aprile!

Il motivo è semplice non si smette di lavorare mai, siamo diventati quasi H24!

Mi sembra passato un tempo interminabile! Macino ore ed ore al computer per preparare elaborati da caricare in piattaforma, correggerli con consigli e gratificazioni per gli alunni, per fare programmazioni con i colleghi di classe, per fare riunioni in videoconferenza con i colleghi del coordinamento per organizzare la Didattica a Distanza per tutte e 8 le classi. Insomma un gran lavoro che spesso manca di gratificazione. E poi c'è l'isolamento delle relazioni. I problemi familiari, mio padre anziano che vive da solo e da gestire, una delle mie figlie che vive in Lombardia e da un mese non lavora più, perché è restauratrice e tutti i cantieri e lavori di questo tipo si sono fermati, e per aggiungere ancora un tassello l'altra mia figlia si sta per laureare in geologia con la formula della discussione della tesi in videoconferenza.

Insomma una situazione paradossale...”

Oggi 13 maggio mi devo davvero scusare con te, perché dopo cinque settimane riprendo per caso la bozza di questa lettera che ormai è diventata quasi un diario. Questo ti fa capire quanto sia aumentato il mio stress da lavoro casalingo per la **didattica a distanza**, al punto di dimenticare anche di inviare una mail praticamente finita.

⁵² I miei interlocutori mi chiamavano Esa che è il diminutivo del mio cognome. Mi ero presentato così sin dall'inizio della mia ricerca.

La situazione generale è leggermente migliorata perché da una decina di giorni si può uscire un po' di più, ma il fare scuola è diventato molto faticoso, per i bambini, per le famiglie e soprattutto per noi insegnanti che cerchiamo di fare miracoli ma non riusciamo ad affrontare tutte le difficoltà con serenità e creatività. Non so come chiuderemo questo anno scolastico e ancora non riusciamo a immaginare la ripresa a settembre. È davvero una situazione paradossale e unica nel suo genere pensare di tornare a scuola con il distanziamento interpersonale e con mascherine.

Questa volta mi fermo qui e ti invio finalmente questa mia lettera sperando che tu mi perdoni il ritardo di oltre due mesi.

Per la tua ricerca purtroppo non credo di avere tempo, ma se vuoi tentare di mandare le due domande vedrò cosa posso fare senza troppa fretta.

Un caro saluto e speriamo di vederci in tempi migliori!

Rosa

Chère Esa⁵³²

Je peux enfin t'envoyer ma réponse que j'avais commencée le 12 mars puis que je l'ai brusquement interrompue..

"Ce sont d'étranges journées frénétiques, la suspension des cours à l'école a été un coup très dur, peut-être plus que d'être enfermé à la maison. La dimension de l'isolement nous oblige à communiquer par visioconférence entre collègues et même avec des enfants. Ce n'est pas toujours facile et c'est une dimension étrange sans contact physique sans se voir en chair et en os. Je ne pourrai malheureusement pas te consacrer beaucoup de temps car nous sommes encore en train de nous organiser pour faire de l'enseignement à distance. Il faut apprendre rapidement à organiser les cours avec les outils Google, notamment l'application Classroom." « C'est ce que je t'ai écrit il y a presque un mois... c'est resté dans les brouillons jusqu'à aujourd'hui 7 avril !

La raison est simple, on n'arrête jamais de travailler, nous sommes presque 24 heures sur 24 au travail !

Il semble qu'un temps interminable s'est écoulé ! Je passe des heures et des heures sur l'ordinateur à préparer des documents à télécharger sur la plateforme, à les corriger et donner des conseils et des reconnaissances aux élèves, à faire des programmes avec des camarades de classe, à faire des réunions en visioconférence avec des collègues de la coordination pour organiser des cours à distance pour les 8 classes. Bref, énormément de travail qui manque souvent de reconnaissance. Et puis il y a l'isolement des relations. Problèmes familiaux, mon père âgé qui vit seul et à gérer, une de mes filles qui vit en Lombardie et ne travaille plus depuis un mois, car elle est restauratrice et tous les chantiers et travaux de ce type ont cessé, et pour ajouter un morceau de plus l'autre fille est sur le point d'obtenir son diplôme en

⁵³ Mes interlocuteurs m'ont appelé Esa, qui est le diminutif de mon prénom. C'est ainsi que je m'étais présentée sur le terrain.

géologie et va devoir passer sa la soutenance de mémoire en visioconférence. Bref, une situation paradoxale..."

Aujourd'hui, 13 mai, je dois vraiment te présenter mes excuses, car après cinq semaines, je reprends par mégarde le brouillon de cette lettre qui est maintenant devenue presque un journal intime. Cela te fait réaliser à quel point mon stress du travail à domicile avec l'enseignement à distance a augmenté, au point d'oublier d'envoyer un e-mail qui est pratiquement terminé.

La situation générale s'est un peu améliorée car dans une dizaine de jours on peut sortir un peu plus, mais l'école est devenue très fatigante, pour les enfants, pour les familles et surtout pour nous les enseignants qui essayons de faire des miracles mais ne parvenons pas à faire face à toutes les difficultés avec sérénité et créativité. Je ne sais pas comment on va clôturer cette année scolaire et on n'imagine toujours pas la reprise en septembre. C'est vraiment une situation paradoxale et unique de penser à retourner à l'école avec la distanciation interpersonnelle et avec des masques.

Cette fois je m'arrête là et je t'envoie enfin cette lettre, espérant que tu me pardonneras le retard de plus de deux mois.

Malheureusement, je ne pense pas avoir le temps pour vos recherches, mais si tu veux essayer d'envoyer les deux questions, je verrai ce que je peux faire sans trop me presser.

Une salutation chaleureuse et j'espère que nous nous verrons dans des temps meilleurs!

Rosa

Récit de vie de Cristina

(retranscription en italien)

22.05.2019

Le récit de vie de Cristina a été recueilli en trois temps, entre mai et juin 2019. Les trois entretiens qui ont duré entre une heure et une heure quarante cinq minute ont eu lieu au sein de l'école. Cristina semblait ravie de se livrer à cet exercice de récit de soi. Quant à moi, j'étais à la fois préoccupée par mes performances d'enquêtrice mais aussi réjouie de passer ce moment avec Cristina et d'en apprendre un peu plus sur elle.

Qëndresa : Vorrei cominciare con una domanda aperta, sentiti libera di rispondere come intendi te. Mi potresti dire come le tue esperienze di vita hanno avuto un'influenza su quella che sei : come sei diventata insegnante?

Cristina : Io in realtà ho sempre voluto essere un insegnante. Quando ero piccola volevo essere insegnante delle elementari, quando sono andata alle medie, volevo diventare insegnante delle medie (ride) e questo perché tanto è vero che io ho fatto anche i corsi abilitanti per poter fare l'insegnante alla media, poi in realtà mi sono trovata bene nelle elementari e devo dire che ho trovato questo modo di insegnare che era...faceva parte del mio modo di essere. Come sono arrivata...come sono diventata insegnante? Allora per me, la cosa più bella è condividere le cose che mi piacciono. La mia idea dell'insegnamento non è un'idea di educare ma di condividere le mie passioni, il gusto per il disegno, la scrittura, ho cercato sempre...cioè la cosa più bella per me, se una cosa mi piace, pur dare agli altri, far vedere anche agli altri, che gli altri possano godere di questa cosa. Allora, la mia vita è un po' particolare, perché sai che sono nata negli Stati Uniti, e quando avevo 5 anni sono venuta in Italia, mio padre voleva vivere in Italia. Mia madre è italiana, mio padre era americano. Sono la prima di una famiglia numerosa, che ha voluto dire, che mio padre, in un primo momento abitavamo a Firenze, aveva acquistato una casa in campagna, perché aveva anche i beni necessari, e poi siamo andati tutti insieme, in questa casa, io ero la prima di 11 figli, avevo poca frequentazione con altri bambini, perché, i miei genitori, mi dicevano, ci sono i tuoi fratelli, e questo mi ha portato a diventare una super organizzatrice di giochi, io organizzavo giochi, inventavo, abbiamo fatto la fiera, abbiamo fatto il concorso ippico, abbiamo fatto il gioco di primitivi, e con i miei fratelli mi ricordo di una certa nostalgia per quel periodo in cui io gli organizzavo i giochi in giardino, dopo in un certo periodo, questa mia passione di fare i giochi con i miei fratelli invece, sono diventata un'accanita lettrice, a quel punto sono sparita dalla famiglia, perché leggevo tantissimo, mia madre è venuta a tal punto di proibirmi di leggere più di due libri al giorno. Ero sempre lì a leggere e la lettura è stata una cosa che mi ha aperto molto la fantasia, io sono sempre stata molto fantasiosa, mi piaceva molto....devo dire questi aspetti della fantasia, della lettura, della scrittura, gli ho portato poi

in classe, sono cose che mi piacciono, mentre ho avuto sempre difficoltà con la matematica. L'unica volta che ho insegnato la matematica, ero un insegnante poco creativa.

I miei genitori avevano l'idea che i ragazzi dovevano...mio padre per scelta non ha avuto televisione, noi dovevamo inventarci da soli. Quando ci annoiavamo dovevamo inventarci un gioco, c'è stato sempre molto incoraggiamento a inventare le cose, fare le cose, creare le cose. Questo non toglie che con tutti bambini mi sono anche annoiata tantissimo. Con i miei fratelli andavamo di nascosto dai contadini accanto per carosello, perché quello non c'era nella nostra vita. Dopo di che è successa una cosa particolare, i miei genitori sono entrati in contatto con un sacerdote molto aperto, che aveva la sua parrocchia in Vingona, che era una cittadina vicina a casa nostra, era un sacerdote di sinistra, molto aperto che ha fatto molto lavoro per il quartiere. I miei genitori sono entrati in contatto. Questa significava anche aprire la nostra casa al quartiere. Da un punto di vista è stato positivo perché venivano tante persone... si cantava. Dall'altra parte, per me almeno, forse meno per i miei fratelli, però per me ha voluto dire perdere l'unità familiare e sentirsi continuamente assediati da persone che arrivavano in casa, venivano...ma infatti mi ricordo avevo trovato uno stanzino minuscolo dove andavo a leggere, a studiare quindi cosa del Vingone ha voluto dire,...noi avevamo una casa in montagna, per cui, organizzavamo anche dei campeggi per questi ragazzi del quartiere, però essere in tantissime persone è stato molto faticoso per me, anche io ero la più grande, non dividevo certo modo di parlare. Io sono la prima nella generazione della mia famiglia, nel senso che, i miei genitori sono arrivati a Firenze, hanno chiesto consigli dove mandarmi a scuola, e amici fiorentini gli hanno detto di mandarmi alla scuola....io sono andata alla scuola dalle suore mentre i miei fratelli sono andati alla scuola di quartiere, questo ha voluto dire anche una diversità di visione delle cose. Poi la mia storia è subito finita, sono andata al liceo, io volevo fare il liceo artistico, i miei si sono fatti consigliare dagli amici di famiglia che il liceo artistico non era un posto adatto per una ragazza, e mi hanno mandato al liceo classico. Ho avuto degli scontri violenti con il greco e sono stata rimandata. D'estate eravamo in montagna, avevamo cercato un insegnante che mi facesse ripetizione e così ho conosciuto il mio marito. L'anno dopo sono stata di nuovo rimandata, allora mio marito, che non era ancora il mio marito, mi ha detto : “allora perché non dai gli esami per le magistrali?”. E allora dal liceo ho dato l'esame per la magistrale e sono passata, ho fatto il liceo. Ho fatto le magistrali che allora in Italia erano 4 anni non 5 e quindi in pratica, sono uscita prima di ex-compagni di scuola, mio marito in realtà viveva a Torino, quindi era un amore con lunghi viaggi, telefonate, c'era una cosa molto da lontano, tipo da romanzo russi (ride).

Eh quando a quel punto, a 18 anni, ho chiesto di fare l'università a Torino, dove c'era il mio fidanzato. Allora Sergio (il marito) ha detto : “va bene allora ci sposiamo”. A quel punto i miei genitori hanno detto di sì perché anche loro si erano sposati a 18 anni. Quindi io a 18 anni mi sono sposata e sono andata a vivere a Torino, dove mi sono subito iscritta all'università e ho fatto la laurea in materie letterarie, sono laureata, quando ero alla fine della laurea abbiamo deciso di avere la nostra prima figlia e quindi mi sono laureata con la pancione, è nata Sylvia, e una volta laureata, la mia suocera, che era a sua volta maestra delle elementari, mi ha detto scusa : “ti sei laureata, cerchi un posto nell'elementare, già che ci sei che fatica ti fai a dare il concorso?”. Io intendevo insegnare alle medie, chiaramente appena

laureata l'ho vinto subito, e l'ho vinto con la priorità di scegliere la sede, quindi sono arrivata tra i primi, quindi ho scelto la sede vicino a casa e ho cominciato a insegnare nelle elementari. Una scuola difficilissima dove c'erano, un posto di famiglie disagiate, e mi ricordo i primi anni di insegnamento sono stati duri. Mi ricordavo che arrivavo a casa mi lamentavo e Sergio mi diceva se ti lamenti ancora vuol dire che non devi insegnare devi fare un altro lavoro...

E niente. Poi ho continuato a insegnare nell'elementare, il fatto di essere stato di ruolo è stato positivo perché Sergio ha cambiato sede e io ho potuto seguirlo. Lui è stato chiamato a Perugia, quindi ci siamo trasferiti da Firenze, poi ha deciso di prendere una borsa di studi per andare in Germania, e allora io ho potuto sospendere il mio lavoro e andare in Germania, quindi vari spostamenti. All'inizio della nostra vita di marito e moglie ci siamo spostati talmente di frequente, che io non ho mai avuto il problema di dipingere i muri, perché...i dipinti senza mobili, abbiamo fatto 11 traslochi in 10 anni, poi ora da 30 anni siamo nello stesso posto. Niente, quando ero in Germania ho collaborato in una rivista di didattica per non essere senza fare nulla e poi ho fatto, ho collaborato anche per un libro che si chiama "Percorsi per l'insegnamento dell'italiano" per una scuola primaria. Poi ho cambiato varie scuole, perché quando tu ti sposti e hai un marito statale puoi chiedere il ricongiungimento a coniugi, cioè tu puoi chiedere di seguirlo, però ti danno l'assegnazione provvisoria, per cui sono stata un anno a Prato con la provvisoria. Un anno a...sono stata in diverse scuole provvisoriamente, poi – sto andando un po' in avanti e indietro. Un giorno è arrivata una telefonata, che era luglio, una mia amica mi ha chiamato e mi ha detto: "guarda a Scuola Città Pestalozzi, un insegnante ha avuto il posto alle medie". La scuola era già chiusa perché c'erano le vacanze, e questa amica mi ha detto: "hanno bisogno di un insegnante per l'anno prossimo, tu vorresti venirci?". Io ho avuto un momento di grande...problema, perché SCP è stata sempre ritenuta una scuola esigente. Ho parlato con Sergio e detto: "senti ma non so perché è una scuola che richiede tanto tempo" e così via, e gli ho detto: "io ho deciso di dire di no". E che devo dire, che il mio marito che per tanti aspetti è brontolone, in realtà mi ha sempre incoraggiato e mi ha detto: "no provaci". Allora ho fatto la mia domanda, hanno chiamato un collegio docente a posta per poter ratificare la mia domanda e sono venuti insegnanti che non erano ancora in vacanza quindi è stata e mi hanno preso. La cosa divertente è che sono stata scelta per due motivi. Uno perché avevo già una figlia, la più piccola che era alla Pestalozzi e allora il dirigente ha detto proviamo di vedere l'esperienza di una persona che ha già dei figli a scuola, come si può inserire. E l'altro mi ha detto che nel mio curriculum ero in grado di fare origami, cioè una cosa creativa. Infatti avevo anche esposto in Giappone. E allora, mi hanno preso, e ho cominciato all'inizio come insegnante di storia e geografia perché un tempo qui nella scuola si lavorava sempre per bienni e c'erano l'insegnante di una classe che faceva anche una lezione anche in altre classe anche se erano prevalenti su una classe. Poi c'era un insegnante che era equidistribuita sulle due classi, ho fatto quello e dopo i primi due anni ho avuto la possibilità di lavorare con Graziano Giacomo e ho lavorato con lui quasi per 15 anni, è stata una modalità di lavoro di team molto efficace, più volte ci hanno tentato di separarci: "ma voi siete così bravi perché non andati in altri team", però noi su questo siamo stati rigidissimi dicendo (ride): "noi lavoriamo bene insieme e non abbiamo l'intenzione di separarci e se una cosa funziona non deve essere rota".

Quello che è stato bello di Graziano è che lui mi ha sempre appoggiato nelle cose che io proponevo, perché quando tu hai un'idea è bene avere qualcuno che ti dice “va bene, proviamocela”. E con lui abbiamo fatto un sacco di cose interessanti. Io avevo partecipato a un percorso non so se si chiama Erasmus perché si sono vari nomi per andare a imparare...si chiamava “write an opera” si imparava con i bambini a fare un'opera lirica. Ed ho fatto questo aggiornamento per tre anni consecutivi, sono andata a Leeds, poi sono andata Londra, poi sono andata a New York, ed era un progetto bellissimo, in cui ci insegnavano a far scrivere il testo teatrale ai bambini, a musicarlo, a fare le scene. Io sono andata e poi però bisognava mettere in azione questa cosa. E Graziano : “sì, io ti appoggio”, occupò la parte musicale :”tu fai le scenografie”, è stato molto bello. Abbiamo fatto per 4-5 anni le opere per i bambini. C'è stato una persona con cui ho lavorato bene. Da un punto di vista professionale, è stata veramente una persona molto valida, una persona che mi ha permesso di sviluppare le cose che volevo sviluppare. Ed è stato con lui che abbiamo messo a punto il percorso dell'educazione affettiva. Nel senso che io nel frattempo avevo fatto psicologia perché sentivo l'esigenza di capire qualcosa di più, per i problemi di disciplina, vabbè continuo ad avere ovviamente (ride). Voglio capire di più come si fa a gestire le persone e allora mi sono iscritta a psicologia, anche perché come ti avevo detto nei vari trasferimenti , una non mi hanno dato l'assegnazione provvisoria quando eravamo a Torino si era appena aperta la facoltà di psicologia e Sergio mi ha detto : “perché non vai all'università?”. L'anno dopo ho avuto l'assegnazione provvisoria, ho lavorato però nel frattempo ho continuato l'università, per cui la facoltà di psicologia l'ho frequentata praticamente solo un anno, perché lavoravo anche. E poi ho continuato a dare gli esami in psicologia, mi sono laureata in psicologia non potevo fare niente e allora mi sono iscritta in una scuola di psicoterapia sistemica relazionale per cui torna dentro all'interesse delle relazioni e quindi nell'educazione affettiva. Sono entrati dentro questi miei studi successivi, che sia la scuola di psicologia, scuola sistemica relazionale, ho fatto anche un percorso della mediazione dei conflitti, tutte queste cose, cioè tutti i miei studi, io ho avuto l'esigenza di provarle sul campo, per cui quando davvo gli esami sui test ai bambini facevo fare i disegni dei test, quando facevo il gruppo dei bambini facevo dei giochi sul gruppo, perché è sempre stato il mio modo di imparare meglio. Poi all'università sei già più grande, non è che sei così flessibile ad imparare tutto subito per cui, le ho sempre applicate nella scuola. Fammi delle domande perché sono andata in avanti e indietro.

(Cristina ha raccontato questo brano della sua vita in modo fluido per 20 minuti).

Qëndresa : come ti ha trasformato questa esperienza alla SCP, hai potuto sperimentare quello che hai imparato nelle varie formazioni?

Cristina : più che trasformata, è stata la scarpa per il mio piede nel senso che mi sono trovata bene anche se la Scuola-Città è una famiglia, con tutti gli aspetti positivi e negativi della famiglia. Ci si arrabbia in maniera...moltissimo, ci si offende, ci si ama, ci si aiuta, ci si aspetta nell'altro un supporto quindi è un posto con alte emotività espresse. In fatti quando sono arrivata in questa scuola è che la gente litigava, cose terribili...ma mi ricordo di un litigio di Graziano con un'altra collega, si sono dette delle cose pazzesche, che poi un mezz'ora dopo stavano lavorando insieme per organizzare qualcosa, che è una scuola dove ci si parla con

tutta l'emotività che ha l'affettività. Diciamo che mi sono trovata bene perché nelle altre scuole dove avevo lavorato le mie idee erano viste come delle minacce, mi spiego meglio. Era una scuola che si chiama Scarponi, avevo fatto questo biglietto di natale, loro fanno anche la recita di natale, la collega mi ha detto : “se lo fai tu, devo fare anche io. Non, non lo fare perché e poi i genitori parlano, poi diranno che sei più brava di me”, per cui avevo questa sensazione di essere un po' limitata nelle cose. Qui invece “vuoi fare? Fai”. L'unico momento un po' brutto e che quando io volevo fare delle attività che in qualche modo erano delegate ad altri, come a Anna Lucheroni, che ora mi ama molto però quando io avevo cominciato a fare teatro con i bambini era come se io gli pestassi i piedi, perché adesso lei fa tantissima storia e geografia, un tempo faceva solo (inaudibile, c'è rumore nel corridoio.....) anche lì ci sono stati dei problemi, però insomma ho sentito che dovevo un po'....

Qëndresa : aggiustare?

Cristina : aggiustare. Però dall'altra parte qui ho avuto sempre grandissima possibilità di fare degli esperimenti o comunque di fare delle proposte e questo mi ha fatto stare bene. Perché poi tutti facevano degli esperimenti, delle proposte. C'erano dei momenti in cui ci dicevamo : “ma insomma, se si sperimenta, si fa sempre una cosa nuova non si utilizza mai quello che hai sperimentato”. Abbiamo fatto una cosa, adesso facciamo un'altra. Mentre invece una volta che una cosa funziona dovresti continuare, l'hai sperimentata e hai detto che va bene...invece.....Se tu leggi la storia della nostra scuola ci sono stati gli ambienti dell'apprendimento, i gruppi Vispa Teresa, i gruppi piazza. C'è continuamente nuove proposte, siamo fatti un po' così. Il fatto che questa è una scuola sperimentale ci permette di sperimentare, di provare sempre cose nuove. E tutto lì. Nel frattempo la scuola ha vissuto dei momenti difficilissimi, con la sperimentazione, doveva essere sempre confermata (lo status di scuola sperimentale) avevamo più insegnanti con possibilità di compresenza, hanno tagliato gli insegnanti, ma la cosa più tragica è stato il fatto che ci hanno tolto il dirigente. Perché noi avevamo qui un dirigente che era responsabile della scuola e nella scuola ci sono stati dei dirigenti molto carismatici, anche persone molto importanti. La professoressa di matematica dell'università che ha fatto la dirigente, e avere un dirigente era molto importante perché tiene insieme la scuola. Anche se è piccola tiene insieme la sperimentazione. Togliendoci il dirigente (sospira) io sento che siamo molto in difficoltà, perché abbiamo questo gruppo di 4 persone che hanno una specie di dirigenza a scuola, ma sono alla pari, quindi non possono dare tanto la via, e insomma, e trovo che è stato una grandissima perdita, perdere un dirigente che prende le responsabilità e che in qualche modo guida questa macchina e penso che noi soffriamo molto di questa mancanza anche perché la dirigente che abbiamo, che dirige tutto con l'istituto si capisce che cerca di omogeneizzare tutti, cioè lei si preoccupa sempre, di allora..dobbiamo fare anche uguale agli altri, voi dovete fare come gli altri, perché come in una famiglia, non è che c'è un figlio che hai dei permessi speciali. Non so, non avevamo detto che facevamo questa cosa su internet, e abbiamo detto guarda, nostra scuola è piccola, non c'entrano genitori, hanno detto sì però ne fate un'altra identica alla Cairoli, quindi noi il 28 andremo alla Cairoli a fare la stessa cosa. Quindi per dire che c'è questa difficoltà di essere diversi, all'interno di un comprensivo dove dobbiamo essere tutti uguali.

Qëndresa : prima non c'erano questi problemi?

Cristina : noi eravamo noi. Eravamo una repubblica da noi. Dato che a un certo punto eravamo troppo pochi perché siamo una scuola molto piccola allora abbiamo avuto dei momenti in cui ci siamo alleati con la scuola del carcere e con la scuola per l'educazione degli adulti. Però abbiamo fatto delle cose insieme, però non eravamo in collegio insieme e così via, eravamo più un punto di riferimento burocratico. Anche se abbiamo fatto delle attività insieme sono venuti qua.

Qëndresa : come era quando avevate il dirigente?

Cristina : Prima avevamo il dirigente che ci sosteneva, che ci incoraggiava, un dirigente dava delle indicazioni, un dirigente che ha lavorato molto sulla parte scientifica. Carlo Testi è stato un dirigente importante a cui interessava molto la parte relazionale. Ogni dirigente insisteva su una direzione invece che un'altra. Però secondo me è stata una grande perdita perché è un po' quello che coordina, che prende le responsabilità, prende le decisioni. Era venuto un dirigente, che era Doriani, il quale però mentre era dirigente della nostra scuola, è cambiata la normativa, quindi lui è stato all'improvviso si è trovato in tre, quattro scuole. Per cui da essere nostro è diventato un dirigente di 4 scuole e abbiamo proprio sentito che lui non c'era più, con la testa per noi, non era più disponibile. Questo è stato secondo me una grande perdita, e poi c'è stata una cosa significativa che è stato un ricambio. Cioè in questa scuola sono entrate un gruppo di persone molto consistenti, praticamente insieme, per cui per molti anni questa scuola ha avuto le stesse persone, organizzavano cena, una cosa anche festosa, e poi poiché sono entrati tutti insieme, sono andati tutti in pensione. Per cui dei vecchi, siamo rimasti io, Anna Lucheroni, Paolo, Roberta. Mentre, perché tantissimi altri sono andati in pensione. Cosa ha voluto dire questo? Ha voluto dire che il cambio di nuove persone, abbiamo trovato delle persone che non si sono trovate così bene con noi, noi con loro, per cui questo ricambio di insegnanti non è una cosa banale.

Qëndresa : puoi parlare delle altre esperienze, nelle altre scuole, dove ti sentivi limitata?

Cristina : Allora ne parlo relativamente perché io ho lavorato in una scuola che si chiama Capponi, io sono arrivata, prima facevo l'insegnante solo nel pomeriggio, poi invece ho avuto la classe anche nel mattino, e lavoravo con un collega, che aveva litigato con tutti, in maniera veramente tale che era riuscito a ottenere che la sua classe fosse all'ultimo piano, dove c'erano solo due classi, in realtà questa persona era anche molto interessante, ultimamente è anche morto, una persona molto interessante con cui mi sono trovato molto bene. Per cui noi vivevamo in una specie di piccolo castello separato dal resto del mondo, e con lui mi sono trovata bene. Dopodiché con le colleghe del pomeriggio abbiamo fatto anche un gioco insieme, che era il gioco della città. È una cosa che avevo imparato quando sono stata in Germania. Il gioco della città era un gioco per cui 4-5 classi nel pomeriggio tutti uniti, si organizzavano in una città, una città in cui i bambini dovevano aprire i loro negozi, passavano i vigili per vedere se le cose erano fatte in maniera adeguata, ricevevano dei soldi finti, e vendevano e compravano alla città, i dipendenti pubblici che ricevevano uno stipendio che veniva preso dalle tasse sugli oggetti venduti, poi c'era un momento finale di discussione

per vedere se le cose hanno funzionate o meno funzionate, ed è stato un gioco molto ricco di sviluppi anche pedagogici e che è piaciuto talmente tanto che ho incontrato una mia ex-alunna, 15 anni dopo, diceva Cristina il gioco della città mi ricordo (ride).

Ho sperimentato tutto quello che succede nel mondo, ricevendo queste 5 monete, che era un foglietto di carte che i bambini potevano spendere, hanno capito se loro andavano a comprare i soldi girano, la gente veniva comprare da loro. Poi avevano capito se si mettevano in più d'uno, avevano più soldi, quindi potevano comprare più cose. Ho dovuto anche impedire che venissero questi immensi supermercati che strangolavano i piccoli negozi (ride). Però è stata una esperienza bellissima, loro erano entusiasti. Ecco quando sono venuta a Scuola-Città volevo riproporlo, e mi hanno detto, no, non puoi proporlo qui perché noi siamo già una città. Perché nella nostra scuola, già c'è l'assessore, c'è tutto, in realtà non era così era una città in cui si vendeva, si comprava, c'erano tutti gli aspetti della compravendita, allora facevo matematica quindi mi interessava il guadagno, per cui in realtà...Lì mi hanno un po' messi i bastoni fra le ruote, ma perché non hanno capito.

Qëndresa : in questa scuola potevi comunque, nonostante i limiti trovare i modi di essere creativa?

Cristina : perché io sono una , come dice il mio marito, una che si adatta, cioè io cerco di trovare i miei spazi sempre. No, io ho sempre avuto degli ottimi rapporti con i miei colleghi di classe. Cioè le persone che lavoravano con me hanno sempre lavorato molto volentieri. L'unico problema che avevo in questa scuola è che le colleghe non volevano che io facessi delle cose troppe belle perché se non...hmm, però...a un certo punto facevo e loro mi hanno chiesto di poterle copiarle e hanno fatto un biglietto di natale identico, ma va bene, cioè...Diciamo che lì, mentre io dovevo mettere tutta la mia inventività e essere molto creativa, invece qui lo erano tutti, per cui era una cosa più facile.

Qëndresa : e qui, a volte ti sei sentita limitata per certe cose?

Cristina : no, allora, avendo trovato Graziano, se loro non vogliono, noi lo facciamo lo stesso. Per cui noi avevamo fatto tutto quello che volevamo, la mediazione dei conflitti, il viaggio nei paesi delle emozioni, all'inizio solo della nostra classe perché noi la volevamo fare, invece io sono d'accordo, allora facciamo, per cui eravamo come un panzer, noi andavamo avanti, facevamo le nostre cose, ci accusavano, no ma voi dovete finire con noi ecc, per tanti anni noi abbiamo lavorato solo tra di noi. Mi ricordo che diceva, : “team che funziona non si rompe” (ride). Per cui non mi sono sentita limitata, perché lui mi ha appoggiato e io ho appoggiato lui, è stata una cosa reciproca.

Qëndresa : pensi che senza di lui sarebbe stato più difficile, dato che gli altri non erano d'accordo?

Cristina : Sai, non so, perché in realtà, diciamo che arrivando nuova, con un gruppo già formato, io ho sentito, sentito una certa non accoglienza, questa non è una scuola così aperta, perché chi fa le cose, pensa che vadano fatte così. E quindi, all'inizio i primi due anni ho

avuto un po' di difficoltà perché non sapevo, perché venivo da una scuola dove c'era la campanella, dove si faceva il mattino e il pomeriggio perché c'è una tutta serie di cose, le persone che vengono qui, ci mettono almeno due anni per capire come muoversi, all'inizio, non è che stata benissimo, però ero abituata a non stare benissimo a scuola però ricordo che....però dipende anche dai bambini, avevo due classi, perché ero sul biennio, con una classe era un inferno, l'altra meravigliosa. Infatti il mio marito ha avuto l'opportunità di andare in America. Mi ha detto : “Cristina vuoi venire in America?”. E io ho detto : “ho promesso ai genitori di questa classe meravigliosa che sarei stata”, perché loro avevano cambiati molti insegnanti e quindi sono rimasta.

Qëndresa : quindi lui non è andato in America?

Cristina : no, lui non ama l'America, ma ha sposato un'americana (ride) però non si sentiva di dire di no a una cosa così, senza aver prima parlato con me.

Qëndresa : tu ti senti americana?

Cristina : allora io mi sono resa conto che io sono americana. Anche se io sono una Americana un po' particolare, perché io sono cresciuta in Italia, la mia famiglia è un po' particolare, perché mio padre era americano, e mia madre era italiana perché il mio nonno era italiano. Ma la sua madre era della Costa Rica, cresciuta in America, da padre francese. Per cui una mescolanza...una grande famiglia, per cui non sono Americana e non sono Italiana, sono un po' niente (*dice con un tono triste*) sono una che ha tante appartenenze, mi manca un po' avere un dialetto, avere una lingua particolare. E poi devo dire che i miei genitori non hanno mai voluto che fossimo come tutti gli altri. Cioè loro ritenevano che essere un po' particolari, un po' mattochi, andasse bene, è una cosa che andava bene, un po' artisti.

Qëndresa : cosa facevano i tuoi genitori?

Cristina : il mio padre all'inizio...la storia della nostra famiglia è una scuola un po' particolare perché il mio trisnonno era un attore, inglese, che a 17 anni è arrivato negli Stati Uniti con la sua madre, faceva l'attore shakespeariano mentre erano in giro si fermavano in una piccola città e hanno bussato alla porta dei missionari protestanti che hanno invitato questo ragazzo a venire alla loro riunione e lui ha risposto, non posso perché sono un attore e gli attori non sono della chiesa. E loro hanno risposto, no la chiesa è aperta a tutti e lui è stato talmente colpito da questa frase che è andato, e andato, poi è tornato, poi è andato e tornato, poi ha deciso di diventare pastore. (*mentre Cristina racconta questa storia, sembra che lo sta vivendo*). Ha fatto tutta la scuola ed è diventato pastore protestante, con grande successo perché faceva queste prediche. Lui aveva fatto l'attore quindi puoi immaginare come era seguito. Ha fatto il pastore poi si è sposato con la sua assistente ed è nato il mio bisnonno. Il quale mio bisnonno, era un ragazzo molto sveglio e voleva diventare giornalista, e ha scritto una serie di lettere che si chiamavano *Letters of a self made man to his son*, in cui lui faceva finta di essere un ottantenne che spiegavo ad un ragazzo come ci si orizzonta nella vita, lettere che erano scritte da un 25 enne in realtà, hanno avuto un successo travolgente e sono state considerate un po' il manifesto dell'idea di *self made man* americano, e lui ha fatto

successo e gli hanno dato un lavoro a *Saturday evening post*, che è un giornalino domenicane, e lui è stato abbastanza ingegnoso da riuscire a convincere scrittori di scrivere in questo giornale. Ha scritto Hemingway, Dos Passos, quando erano giovani. Ha avuto sempre più successo e lui è diventato alla fine un editore di successo questo Lorimer e ha avuto prima due figli. Il primo figlio è stato considerato bello, bravo, intelligente, stupendo. Il secondo, che è stato mio nonno invece, aveva i capelli rossi ed era un po' tondo e così via. Il primo figlio bello, bravo, buono, intelligente ha avuto un incidente in macchina ed è morto. Ed è successa questa cosa che la madre al funerale gli ha detto "ma perché non sei morto tu?" che non è una cosa che si dice a dei ragazzi. Per dire quanto c'era concentrazione su questo figlio. Quando il mio nonno ha cominciato a lavorare, il mio bisnonno l'ho ammesso a lavorare in un giornale per ragazze, per cui mio nonno ha lavorato lì, poi ha conosciuto mia nonna e hanno cominciato a scrivere dei libri insieme. Questo per dire che la letteratura è sempre stata un'idea nella mia famiglia. Mio padre all'inizio voleva fare lo scrittore. Infatti scriveva anche molto bene, e quando è arrivato, si è messo a scrivere, gli piaceva fare l'artista scrittore in campagna, lavorava nel campo, scriveva, però non aveva possibilità di sfondare da nessuna parte allora ha cominciato a lavorare nel import-export. Ed è quello che ha fatto tutta la vita poi. Però almeno ai primi anni nella nostra casa accoglievano scrittori, poeti facevano un po' la famiglia americana che era aperta alle culture e così via. Mia madre, che faceva la madre, con un figlio dopo l'altro, i primi 25 anni ha fatto la madre, poi i miei genitori si sono separati, e mia madre è andata a lavorare prima in una scuola per insegnanti d'inglese, ma nel frattempo aveva cominciato a cantare, lei aveva una bellissima voce, perché la madre di mia nonna era una cantante lirica, ha cominciato a cantare in un gruppo folkloristica che si chiamava *Whisky trail*. E per 25 anni ha cantato con questo gruppo con un discreto successo, i suoi secondi 25 anni di vita, sono stati una vita d'artista. Andare in giro con la mia sorellina più piccola che dormiva sotto il palco. E noi figli siamo stati sempre molto gelosi del gruppo, perché ci sembrava che lei volesse più bene ai suoi compagni di musica che non ai suoi figli.

Il mio padre è morto a 47 anni...(un silenzio).

Però ora devi farmi delle domande perché sono andata avanti indietro. (*sorridendo leggermente*)

Qëndresa : i fratelli e le sorelle sono rimasti in Italia?

Cristina : No, ho una sorella e un fratello negli Stati Uniti. Invece gli altri, ho un fratello a Roma, e gli altri invece sono qua. E fanno tutti cose diverse. Un mio fratello fa il traduttore. Una sorella fa la ceramista, un fratello fa l'attore, un altro ha fatto l'attore ora lavora per gli Orafi di Arezzo, una sorella lavora per un'agenzia che affitta case, un'altra sorella fa la commessa, cioè un po' di tutto, un che fa commercio di vino.

Qëndresa : il tuo ruolo che hai avuto nella famiglia, è stato anche il ruolo che hai avuto nella scuola ?

Cristina : nella famiglia i primi anni, il mio ruolo è stato il capo dei giochi. Quando ho deciso di non fare più il capo dei giochi, i miei fratelli mi dicono ancora, gli ho abbandonati, per un

certo periodo mi sono sentita molto responsabile per loro, e perché secondo mia madre era poco preoccupata, ecco io mi preoccupavo molto. Poi però a 18 anni sono andata via, sono andata via, una distanza di 500 km, pero non devi pensare come ora, con il Whatsapp sei sempre in collegamento, lì, sono andata via, quindi ho perso tutta la loro vita di dopo, che è stato una vita difficile, faticosa : i miei separati, ragazzi che avevano problemi con la droga, cioè tutta una serie di cose molte pesanti che io però, non ho vissuto perché ero molto...Per i miei fratelli io ho avuto una vita diversa, diversa scuola.....ma dopo loro hanno fatto una vita diversa. Al punto che quando i miei erano in crisi, a me non hanno detto nulla, cioè io ho saputo che si erano separati senza sapere che fossero passati attraverso periodi di crisi perché a me non veniva detto niente in qualche misura mi proteggevano (*ride*), non lo so. Per cui nella mia famiglia io sono considerata la maggiore, sono una che è stata fuori.

Qëndresa : ma secondo te, questo ruolo come figlia maggiore, ti ha anche influenzato nel tuo modo di comportarsi, di pensare, di essere?

Cristina : io sono sempre stata *molto responsabile (alzando la voce)*, in maniera che...perché all'inizio ero responsabile dei miei fratelli per cui ho sempre avuto questa idea del controllo, che succede, questo bisogno di tenere tutto sotto controllo, questo è un problema, tuttora penso insomma.

Qëndresa : Tu pensi che questo venga dal fatto che tu sei stata la prima figlia?

Cristina : Io direi che viene più dal fatto (*con un tono dolce e prudente*) che i miei genitori hanno sempre insistito sul fatto che noi dovevamo organizzarci da soli, che dovevamo...se facevamo un regalo dovevamo inventarcelo, che i giochi dovevamo crearci noi. Cioè dovevamo in qualche misura essere autonomi. Anche perché avere tanti figli così (*apre notevolmente gli occhi*), o sono autonomi, o sono autonomi. Io non, mi ricordo una grande nostalgia è...i ginocchi della mia madre, perché erano sempre occupati da qualcuno altro, quindi questo fatto di essere stati costretti a fare...a cavarsela per conto proprio. A non poter contare....poter contare sulla famiglia..cioè la famiglia in casa nostra è molto importante, la famiglia proprio, se ci sentiamo molto partecipi. Mia madre non sta bene, organizziamo dei turni, io vado domenica, poi va quel altro...mio fratello scrive...c'è molto questo senso della (*elle accentue le LA, du della*) famiglia. Però all'interno di questo senso generico della famiglia ognuno deve un po 'arrangiarsi, non posso aspettare che qualcuno faccia le cose per me. C'è un senso di appartenenza in questa famiglia che aiuta, che ti fa sentire da qualche parte però poi devi organizzarti per conto tuo.

(*Cristina riflette...*)

Cioè, io mi ricordo mia mamma non ha mai fatto i compiti con me. Magari mi ha mandato a ripetizione quando avevo difficoltà, ma non mi hai mai fatto delle cose, non mi ricordo che mi abbia insegnato delle cose particolari a parte la lettura che lei amava moltissimo, per questo sono grata perché lei mi ha costretto a leggere. A parte questo, anche lei si è spostata molto giovane. Mi ricordo prima di sposarmi, una vecchia contadina che veniva fare le faccende a casa nostra, mi diceva vieni che ti insegno come fare a stirare la camicia e lei mi

ha insegnato a stirare la camicia. Mi diceva “con tuo marito come farai?” Io devo ringraziare Rina se so stirare le camicie. (*ridiamo tutte e due*)

Qëndresa : e questo fatto che tu hai dovuto inventare dei giochi per i tuoi fratelli, e anche questo che ha sviluppato la tua creatività?

Cristina : sono delle cose che vengono insieme, se sei creativo ti vengono a inventare dei giochi e quindi...insomma...ed erano bellissimi. I miei fratelli ancora mi dicono, erano bellissimi, ma poi non le hai più fatti.

Qëndresa : come erano questi giochi?

Cristina : uno che mi ricordo e che era particolarmente bello e quello della fiera. Avevamo organizzato una fiera e poi, abbiamo organizzato i giochi....c'erano quelli che facevano gli equilibrismi, c'era tanta gente. Se tu pensi che sono la prima, almeno cinque - siamo a un anno di distanza - almeno cinque erano in un'età accettabile. Poi un'altra volta abbiamo organizzato un concorso ippico. Uno faceva il cavallo e l'altro faceva il cavaliere....altre volte avevamo inventato il circolo, chi faceva gli animali, chi faceva il domatore; chi faceva i pagliacci. Un'altra volta avevamo fatto il gioco degli uomini primitivi. Ci siamo costruiti gli archi, le frecce, pezzi di pietra...Poi un'altra volta, con i più piccoli, un gioco con minuscoli orsacchiotti che avevamo costruito una casa, mangiare...grandi giochi, piccoli giochi...

Qëndresa : Il gioco è sempre stato presente nella tua vita?

Cristina (*con una voce tranquilla e convinta*) assolutamente sì. Ma presente non come gioco, ma come vita. (*sorride*)..cioè...

Qëndresa : come, in che senso intendi?

Cristina : voglio, dire il gioco potrebbe essere un gioco...cioè noi quando facevamo il gioco del percorso ippico *vivevamo* il percorso ippico (*accentua questa parole e sorride*) quando facevamo il gioco del circo, *vivevamo* il circo, cioè erano dei giochi molto coinvolgenti, molto....vita (*accentua la parola vita con un sorriso*) erano la vita...non è che dicevamo adesso giochiamo. Cosa facciamo? Non so se cogli la differenza? Era proprio

Qëndresa : sì

Cristina : era vivere queste cose. Abbiamo fatto le olimpiadi. Noi facevamo le olimpiadi, non è che giocavamo a fare le olimpiadi.

Qëndresa : un coinvolgimento che vi fa quasi dimenticare la...

Cristina : Cioè..(*si alza per prendere un libro di fiabe*).

Qëndresa : ah tu scrivi anche delle favole?

Cristina : io scrivo anche delle favole.

Cristina prende un libro sullo scaffale nell'aula di inglese, dove si eravamo spostate per perseguire l'intervista. Prende un vecchio libro e dice : “Questo è un mio libro che ho avuto quando ho avuto 10 anni, l'ho ritrovato”.

Cristina :*(parla di una voce appena udibile)* il mio mito, il mio sogno della vita sarebbe, tutto lo sanno, non sarà mai, è Astrid Lindgren che ha cominciato a scrivere delle fiabe per i suoi figli poi è diventata uno delle più grandi scrittrici dei racconti per bambini. Per cui questo sarebbe il mio sogno. Poi i miei figli crescevano...e adesso lo faccio per i miei nipoti. E l'ho fatto anche per i ragazzi ogni tanto, una storia, un racconto. E gli sto facendo anche per i miei pazienti. Delle favole che possono aiutarli a risolvere le loro difficoltà.

Qëndresa : rispetto alla loro vita?

Cristina : Si

Qëndresa : mi puoi dire di più?

Cristina : avevo una famiglia che hanno una bambina adottata e ho inventato la storia di rosa rossa e rosa bianca in cui rosa rossa aveva questa rabbia tremenda perché c'era una ferità che lei non sapeva che cosa fosse, che era l'adozione, l'abbandono - e la storia continuava in modo che lei poteva continuare poi a un certo punto accettare questo fatto. E poi lei ha capito, rosa rossa sono io vero? Un'altra storia che ho raccontato era una famiglia, in cui questi ragazzi avevano paura di tutto e ho inventato una storia di calciatore di draghi. Questa è la storia di questo ragazzo che è il padre che aiuta a diventare cacciatore di draghi. In questa famiglia il padre non aveva paura di niente mentre la madre, la bambina e il bambino avevano paura di tutto.

Qëndresa : l'idea in questi racconti è di fare emergere anche quello che uno sa di sé....?

Cristina : tu con la fiaba proponi delle risorse. Delle volte le prendono delle volte no. Però. Certo piace sempre molto perché li hai fatto un racconto.

Qëndresa : hai già pubblicato?

Cristina : Queste fiabe che ho fatto per i pazienti non gli ho ancora pubblicate ma vorrei pubblicarle. Ora sto finendo il libro sull'educazione affettiva, poi vorrei fare un libro sulle fiabe da utilizzare in diversi contesti, a scuola, in terapia. Non solo fiabe scritte da me, ma anche altre fiabe. Io lavoro molto con le fiabe, anche in terapia. Io racconto sempre un paio di storie, perché mi piace raccontare le storie.

Qëndresa : raccontare le storie è un modo di creare legame?

Cristina : anche..creare legame..creare uno spazio condiviso, e poi le storie sono magiche. Se io ho delle classe tremende, l'unico momento in cui io riesco ad avere la pace è raccontare delle storie. Preferisco raccontarla piuttosto che leggerla.

Qëndresa : hai fatto anche teatro?

Cristina : no a me piacciono le storie. Ho lavorato per 10 anni per un intellettuale che si chiamava Guido Ceronetti che aveva messo su un piccolo teatrino di marionette e io gli facevo le marionette, e anche lì è una storia di famiglia nel senso che la mia nonna aveva comprato alla fiera di Roma, delle marionette fatte da una signora toscana e aveva regalato alle sue bambine tra cui c'era mia madre, quando mia madre è diventata madre ha ritrovato questa signora e ha comprato delle marionette per noi, delle marionette fatte con legno e con dei vestiti molto belli. E io con quelle marionette ci ho giocato sempre in continuazione, perché erano meglio che le bambole perché li facevo ballare, principesse, principi, e lei ha comprato queste marionette da questa signora e quando io sono diventata mamma a quel punto questa signora non c'era più e io ho fatto delle marionette per i miei bambini. E abbiamo fatto un piccolo teatrino, Sergio ha costruito il teatrino, poi abbiamo fatto il cappuccino rosso, Hansel et Grätel. C'erano tutti i personaggi. Queste cose sono piaciute molto a noi e al mio marito, che ha detto cominciamo a fare spettacoli per i nostri amici. Quindi noi quando siamo arrivati a Firenze per la prima volta abbiamo fatto degli spettacoli di marionette però per adulti, Sergio scriveva i testi, io facevo le marionette e un mio fratello che era tremendo, si è fatto mettere fuori da scuola e così via, Sergio ha detto vieni a muovere le marionette per i nostri spettacoli. Lui è venuto e gli è piaciuto talmente tanto che si è iscritto a una scuola di teatro e ha vinto una borsa di studi quello che si chiama "Il pezzo del cognato", che era il pezzo che recitava per noi e poi ha fatto l'attore per molti anni, ha fatto anche uno spettacolo televisivo che forse tu hai sentito si chiamava "Il ragazzo del muretto", una seria che andava per 4 anni, poi eventualmente niente, ha smesso di fare l'attore, perché non aveva più scritte e ha cominciato a fare il lavoro per questa ditta che ora fa. Però per 15 anni ha recitato dopo l'esperienza delle marionette...

Qëndresa : hai parlato anche degli origami..*(appena comincio a fare la domanda che Cristina comincia a rispondere)*.

Cristina : l'origami sono stati...allora quando io ero una bambina ho ricevuto come regalo un libro di origami. Uno molto semplice e un altro bellissimo, con degli origami piegati appiccicati sul libro. Le istruzioni erano in giapponese *(parla con una voce commossa)*. Io ricordo questa idea di fare venire una figura da un foglio di carta colorata senza colla, mi sembrava una cosa meravigliosa. E mi ricordo la fatica terribile a provare a rifare queste figure. Perché per le istruzioni c'erano dei disegni, ma le scritte erano in giapponese. E mi ricordo che io smontavo e cercavo di rifarle. E ricordo una fatica incredibile, cioè a cercare di capire come hanno fatto questi disegni. Quando mi sono poi sposata con due bambini piccoli...stanca.....allora ho cominciato a rifare degli origami perché era un modo che mi prendeva completamente l'attenzione e stavo bene, era una forma di terapia. A Torino c'era un gruppo di origamisti, gli ho visto in una mostra e mi sono messo in contatto con loro, che pubblicavano anche una rivistina che si chiamava il "Quadrato magico" e sono loro che mi hanno detto che in Giappone per una mostra a Osaka, c'era una mostra di origami, se volevo mandare dei miei pezzi. E infatti per due anni ho partecipato a questa mostra mandando i miei pezzi. Loro hanno anche pubblicato delle cose che io avevo inventato perché poi ho

cominciato ad inventarle e sono stati momenti di creatività e di concentrazione su altro. Poi a un certo è passata, io ho...questi grandi passioni. A me piace tutto che è assolutamente inutile.

Qëndresa : (*ridendo*) Quindi hai provato diverse cose nella vita, hai fatto gli origami, le marionette...hai fatto sempre nuove cose...solo la fiaba è stata una continuità.

Cristina : la fiaba è diventata più significativa ultimamente. Diciamo che l'arte è stato sempre un punto...poi c'è stato un periodo in cui facevo (*inaudibile...*). Poi ho fatto per tre anni una scuola di pittura. Ora ho finito un corso di disegno naturalistico, cioè l'arte è stato sempre una cosa che mi ha accompagnato. Ma le fiabe sono diventate più importanti negli ultimi anni.

Qëndresa : come mai, hai capito ad un certo punto che sono importante per comunicare, per relazionarsi?

Cristina : è un mio lignaggio. Ognuno parla a suo modo. Io parlo con la fiaba. E a scuola le fiabe sono sempre state molte efficaci. Soprattutto che mi sono accorta che nelle fiabe c'è tutto. Questo librone che ho, quello lì che si chiama l'enciclopedia della fiaba, tra l'altro è un libro che mi ha dato mia madre. C'è stato un periodo in cui io entravo in classe e dicevo, ditemi un numero. Aprivo quella pagina e leggevo quella fiaba. E dicevo “che c'è lì dentro, che cosa c'è? Che cosa ci dice? Perché è stata inventata questa fiaba? Perché qualcuno ha sentito l'esigenza di fare questa?” cioè cappuccetto rosso a tre anni, è una cosa, a sei un'altra, a dieci un'altra, a venti un'altra. Cioè...le fiabe sono astratte, per cui servono sempre. E sto raccogliendo non solo fiabe scritte da me, ma anche delle fiabe, dei racconti, delle storie e altri, perché mi piace proprio come linguaggio, non è che pretendo essere io quella che crea. Ci sono delle storie zen fantastiche e io le utilizzo normalmente in terapia. Sono molto utile, molto belle.

Qëndresa : mi può dare un esempio?

Cristina : Questa è una terapia non da bambini. Ci sono due monaci zen che arrivano vicino a un fiume. C'è una ragazza che deve attraversare. Uno dei monaci dice : Ti metto sulla schiena e ti attraverso io, non ti preoccupare. E la attraversa. Poi la lascia lì e se ne va. I monaci camminano e quello che non ha preso la ragazza sulla schiena sta zitto e molto cupo e poi alla fine dice “lo sai che noi siamo monaci, noi non possiamo avere contatti con una donna. Tu ne hai portato una sulla schiena. E lui risponde. Io l'ho lasciata, e tu ce l'hai ancora”.

Qëndresa : le fiabe sono un modo per fare riflettere?

Cristina : certo. Ce ne sono tante....(*breve silenzio*) Se comincio a raccontare delle storie....

Qëndresa : ma cosa cerchi nel raccontare esattamente..?

Cristina : ti racconto una storia che tu capisca meglio. C'è un mendicante che va a chiedere l'elemosina. Arriva da un signore, e lo manda via, ma lui insiste. Questo signore prende una pietra e glielo la tira. E il povero prende questa pietra e la mette nella sua borsa e se la porta sempre dietro. Passano gli anni e questo povero fa un piccolo commercio, insomma è riuscito

a riprendere un po' la via. E un giorno davanti alla sua piccola casa, sente un chiasso, perché sta passando un carro con i condannati a morte, eh è incuriosito e va a vedere e sul carro c'è questo signore che ha fatto delle cose sbagliate, ed è stato arrestato e condannato a morte, mette subito la mano in tasca e prende la pietra e poi dice "eh ora? Ora mi fa pena!" e la lascia cadere. Ma per quelli venti anni che ti sei portato sempre la pietra dietro?

(Cristina mi ha raccontato la storia con una voce tranquilla e molto bassa. Poi alla fine, ha aspettato la mia reazione qualche secondi prima di rispondere).

Abbiamo tutti le pietre. Forse è meglio lasciarle cadere.

Cristina : *(riprendendo il tono ordinario)* questa è una storia che è stata raccolta da Tolstoi figurati. *(Silenzio)* Sono storie che poi ognuno utilizza a modo suo. Questa è bella *(riprendendo la voce calma e bassa)* secondo me ti fa capire che il perdono è una cosa che ti serve a te e non all'altro.

Qëndresa : *(dopo un po di silenzio)* mi stavo chiedendo, tu hai una religione?

Cristina : sono cattolica.

Qëndresa : sei praticante?

Cristina : si

Qëndresa : hai anche delle influenze delle religioni asiatiche nella tua visione del mondo?

Cristina : io mi sono laureata in storia delle religioni. Con una tesi un po' particolare. I miei professori mi hanno detto, dato che tu sei inglese...mi ha dato una tesi sulla ricezione della religione degli indiani d'America da parte degli primi esploratori. E mi hanno dato una zona che ha avuto esploratori francesi.....

Qëndresa : come pratici la religione?

Cristina : vado in chiesa la domenica, potrei fare di più ma..*(sorridendo)*.

Qëndresa : ma per te cosa significa la religione? Quale è la tua relazione con la religione?

Cristina : da un senso alla mia vita, fa parte della mia vita, quello che penso del mondo...dovrei impegnarmi di più..*(imbarazzata)*.

Qëndresa : ma secondo te le religioni hanno un linguaggio comune, nonostante siano religioni diverse?

Cristina : sono assolutamente convinta che la religione in realtà è unica, che c'è un unico dio. Che ognuno ha interpretato a modo suo. Cioè che l'uomo ha dato tutta questa immagine diversa che in realtà è la spiritualità unica che accomuna tutti gli esseri umani. Anche quelli che non sono religiosi in realtà hanno una spiritualità.

Qëndresa : mi puoi dire di più su questa cosa?

Cristina : ma...ma io penso che la divisione.....allora...il fatto di avere una spiritualità, le persone che non hanno una religione spesso difendono. Perché la spiritualità è diversa dalla religione. La religione è una pratica rispetto a certi progetti. Mentre la spiritualità è la percezione di non essere soli al mondo, di fare parte di un disegno più grande, che si sia un senso nell'essere al mondo, nella vita, e questa accomuna tante persone, indipendentemente che sia un religione o no. Accomuna anche persone di religione diverse. Cioè...non è un buddista che pensa che non ci sia un senso al suo essere al mondo. O che è un musulmano..cioè tutti pensano che abbia un senso, ci sia un senso profondo nella nostra esistenza. Poi quando uno comincia a dire, io ho ragione, si entra invece in qualcosa di più dottrinale. Questo è legato alla storia...io sono cattolica quindi io credo nel Gesù Cristo. Però vedi che già le religioni cercano un po' il globale. Perché in Gesù Cristo credono anche i musulmani perché era un profeta. Per cui, la religione è quando si definisce il confine delle tue credenze ma la spiritualità è questo senso più ampio che appartenga, direi quasi a tutti. Quando tu vai in cima alla montagna, guardi giù ti senti pieno di immensità cioè....ti senti che c'è qualcosa di più grande.

Qëndresa : secondo te, in questa epoca c'è questo senso di appartenere a qualcosa di più grande?

Cristina : c'è molto desiderio di questa cosa. Siamo in un epoca di profonda crisi....non c'è più....cioè basta vedere cosa fanno le persone durante le partite di calcio. Si arrabbiano, sono disponibili a picchiarsi per una.....C'è questo bisogno di appartenenza.

Qëndresa : da dove ti viene questo sentimento che c'è questa crisi e questo bisogno di sentimento di appartenenza?

Cristina : perché vedo...cioè io sono nata nel '52. quindi sono cresciuta in un momento in cui da una parte c'era un forte sentimento di appartenenza religiosa. Dall'altra si è cresciuto una forte appartenenza politica, da ragazzini andavano a fare le riunioni,... la casa del popolo, le riunioni, la parrocchia, ...cioè..c'era questa idea..e si doveva parlare...nel '68 io ero una ragazza, per cui, eh bisogna dire la propria, c'era molto senso di *appartenenza (accentua la parola)* di essere con il nostro gruppo. Ora io vedo i ragazzi, non c'e l'hanno più questa cosa..in tanto possiamo anche dire che mancano le occasioni di incontro per loro, abbiamo tutti questi incontri virtuali per cui ti fa sentire appartenente ma hai perso un po' il contatto fisico diretto. Sono contatti sparsi, non c'è più questo senso così forte..cioè prima appartenere voleva dire (*quando parla dal passato sembra più tranquilla, la sua voce più ampia, un tono meno drammatico di quando parla di oggi*) quello accanto ti passavo la merenda..oppure ti diceva, perché mi hai detto questo? Ora è tutto diffuso.... Però questo bisogno di appartenere a qualche parte è forte, perché la famiglia che è stata una presenza così forte in Italia è sempre più....., si scoglie, i matrimoni durano poco, i genitori lavorano tanto quindi sono fuori casa. Io per esempio, uno degli aspetti positivi della Scuola Città è che dà un appartenenza. I ragazzi della SC si sentono della Scuola Città. Tornano alla festa della scuola proprio si sentono di appartenere qua. E questo penso che sia uno degli aspetti positivi della scuola, che

dà una forte appartenenza, sentita anche dagli altri, perché ci criticano. Voi di Scuola Città, cioè noi siamo molto invidiati dai colleghi. *Voi* della Scuola Città, voi.

Qëndresa : nelle altre scuole non c'è un senso di appartenenza, un'identità così forte?

Cristina : meno...ma le scuole cercano di creare un appartenenza, perché...però...c'è la direttrice è una classe della Carducci, che si era comportata male...ha detto “noi della Carducci non dobbiamo essere così”...cioè si cerca di passare il senso di appartenenza, non so quanto i ragazzi della Carducci si sentono appartenere.

Qëndresa : per ritornare a questo senso di spiritualità, c'era prima, negli anni, quando eri giovane te, c'era più un senso di unità, di appartenere a qualcosa di più grande, che oggi?

Cristina: alla mia età, è stata la politica di tutti, c'era questo senso di poter cambiare il mondo. E noi ragazzi pensavamo davvero che fossi importante quello che avevamo da dire e che potevamo cambiare il mondo. Poi il mondo è cambiato ma in modo diverso..pensavamo che la politica fosse una cosa bella, ne sporca ne corrotta....purtroppo almeno in Italia abbiamo avuto “le mani pulite”, abbiamo avuto una serie di cose, in cui la politica si è dimostrata non così....

Qëndresa : volevo anche farti qualche domanda sui tuoi spostamenti.

Cristina : allora. Stati Uniti, Firenze, Torino, Fiesole, Heidelberg, Firenze, Heidelberg, Torino, Firenze. Cioè noi siamo stati due volte in Germania, nel '83 quando è nata Costanza, e un'altra volta quando i ragazzi facevano la prima media e Costanza, cioè tre anni dopo che faceva la materna. A Torino due volte, quando siamo sposati poi di nuovo. E poi Fiesole e Firenze.

Qëndresa : come hai vissuto questi spostamenti?

Cristina : se tu segui una famiglia che viene dagli Stati Uniti, i miei cugini preferiti vivevano in Svizzera, io non ho mai sentito la lontananza, ora mi fa un po' male avere una figlia in Portogallo, però io avevo molto la sensazione della continuità interna. I miei figli invece dicono che per loro questi spostamenti sono stati tremendi perché i primi giorni di scuola erano quelli nuovi, erano sempre in scuole nuove. Infatti loro ci accusano di avere fatto soffrire.

Qëndresa : che cosa fanno i vostri figli?

Cristina : Silvia, ha messo su una cooperativa Sociolab, che fanno questi progetti partecipativi. Francesco ha messo su una compagnia teatrale che si chiama Zaches Teatro e nel frattempo insegna anche in accademia, lui è uno scenografo. Costanza che è in Portogallo, fa l'attrice, è sposata con Joao, che è un regista, soprattutto di documentari, e niente. Hanno tutti lavori che mi danno un po' ansia perché sono lavori...io sono statale, quindi io mio stipendio c'è sempre...(sorridente) mentre loro hanno lavori precari. Però...loro mi hanno detto : “mamma tu pregavi perché facessero un lavoro che ci piaceva e le tue preghiere si sono esaurite, però hai dimenticato, di aggiungere che dovevamo anche essere pagati”. (ridiamo)

perché in particolare Francesco quando lavora per i comuni, i pagamenti arrivano dopo un sacco di tempo.

Però tutti e tre fanno un lavoro che gli piace. E io ho sempre detto che è importante fare un lavoro che ti piace, perché si passa troppo tempo a lavorare per fare qualcosa che non ti piace. E questo è stato il mio insegnamento.

Qëndresa : invece il tuo marito fa il professore di università?

Cristina : lui era un professore di filosofia estetica. Quando l'ho conosciuto io aveva una borsa di studio. La sua carriera l'ha fatto durante il nostro matrimonio.

Qëndresa : c'era un'altra domanda che volevo farti ma mi è sfuggito. Ti farò un'ultima domanda e ci fermiamo qua per oggi, e magari continuiamo un'altra per altre domande. Volevo chiederti sulla tua esperienza nella scuola primaria, quale era la tua esperienza.

Cristina : preferisco la scuola elementare perché in questa scuola almeno ho potuto utilizzare tutti gli strumenti che mi piacciono. Faccio fare teatro ai bambini, gli faccio cantare. Anche se io sono l'unica nella mia famiglia che non ha una bella voce però li faccio cantare sempre. Invece nelle medie avrei dovuto fare solo certe cose.

Qëndresa : volevo chiederti anche della tua esperienza come allieva nella scuola primaria ?

Cristina : avevo un insegnante moooooooooolto tradizionale, moooooooooolto tradizionale (*ripete con una voce che sembra lamentarsi e fa una faccia triste*) veramente una brava donna, che si chiamava Clothilde Papini, una bravissima persona, ma una donna triste, che era rimasta vedova per cui noi ho ricordi particolarmente emozionanti devo dire della scuola primaria. Ho un ricordo che tutte le femmine stavano a un termosifone e tutti i maschi a un altro. Siamo stati in giardino due volte...per fare la foto. E si mangiava la merenda sul tavolino, con il fazzoletto. Però è un ricordo molto statico (dice con un tono severo)

Qëndresa : non ti piaceva molto? Non era una esperienza molto bella?

Cristina : no...però andavo a scuola solo al mattino, fino a mezzogiorno e mezzo.

Qëndresa : quindi il pomeriggio potevi fare altre attività?

Cristina : il pomeriggio avevo la mia vita.

Qëndresa : e c'era una insegnante che ti ispirava e ti ha dato la voglia di diventare insegnante o l'idea di diventare insegnante era una tua idea?

Cristina : era condividere le cose che imparavo, cose che mi piacevano. Non era certo un modello questa insegnante. Io avevo una sola insegnante.

Qëndresa : e dopo non c'erano insegnanti che ti hanno ispirato?

Cristina : ma alle medie, avevo avuto dei buoni insegnanti, però nessuna insegnante mitica che mi abbia...io avuto delle insegnanti che mi sono piaciute però nessuna particolarmente coinvolgente...era proprio l'idea di condividere la gioia di imparare. Ancora oggi, la cosa più bella è iscrivermi a qualche corso e imparare qualcosa. Ho finito questo corso online sul disegno naturalistico, ho dato anche l'esame...ehhh, c'è proprio...imparare è la cosa che mi piace di più.

Qëndresa : ma come fai a fare tutte queste cose?e lavorare a scuola e come psicologa? E fare tutte queste formazioni ecc?

Cristina : una mia amica mi ha detto, tu hai il problema del tempo libero. Tu non puoi stare in ozio. Per me fare qualcosa è bello, mi fa stare bene, non fare nulla mi fa stare male, entrò in agitazione. Io tutte le sere, tuuuutte le sere, Sergio accende la televisione, io dietro mi siedo sul tavolo, prendo una mattita e mi metto a disegnare. Tutte le sere, tutte. Sempre...

Qëndresa : e le storie quando gli scrivi?

Cristina : le storie non gli scrivo davanti alla televisione. Gli scrivo quando mi vengono in mente. Una volta ho scritto una dietro lo specchio mentre c'era una mia collega che lavorava, una volta in treno, quando mi viene l'idea.

Qëndresa : Ti ringrazio tanto ci fermiamo qua.

(Avevamo cominciato alle 9 e finito alle 10.45. Cristina non sembrava stufata di aver parlato quasi due ore).

Qualche settimana dopo abbiamo realizzato la secondo intervista intorno alla sua vita. Questa volta, ho scelto di leggere prima tutte le domande, per dare una cornice e una direzione all'intervista, poi ho rifatto le domande durante lo scambio.

14.06.2019 continuazione dell'intervista

Qëndresa : Le domande sono 4-5. Ti dico le domande poi tu mi risponderai come ti viene in mente di rispondermi. mi chiedo come mai ti sei interessata così tanto alle emozioni, ai bisogni, al conflitto. E quale è la tua personale esperienza con il conflitto. Cosa ti ha spinto ad interessarti a questi aspetti.

Poi, mi chiedevo come fai a trovare l'intesa con le persone, è stato sempre stato così o c'hai lavorato su queste cose.

Una altra domanda : certe volte nella tua vita non hai scelto. Hanno scelto i tuoi genitori per te, penso alla scelta del liceo. Tu volevi andare al liceo artistico e loro hanno scelto il liceo classico. Come hai vissuto il fatto di non poter scegliere? Perché mi è sembrato che tu ti sei sempre arrangiata, anche se c'erano dei limiti, hai imparato a muoverti dentro questi limiti e cercare la tua strada nonostante i limiti imposti dagli altri. Non mi è sembrato che tu gli abbia vissuto come limiti ma hai trovato un modo di navigare in questi dentro questi limiti.

Un'altra volta mi avevi parlato anche degli alunni che in qualche modo ti hanno influenzato, penso a questa volta in cui i bambini ti hanno fatto capire che parlare del fatto che noi siamo uguali non funziona, bisogna mettere in luce le nostre diversità. Quale altre esperienze di questo tipo, ti hanno trasformata?

Poi, cosa hai studiato, non ho la cronologia degli studi che hai fatti?

Queste sono le domande generali, poi ti farò delle domande più specifiche mentre mi rispondi.

La prima domanda è cosa ti ha spinto ad interessarti al conflitto, ai bisogni, alle emozioni?

Cristina : Per quanto riguarda il conflitto, è che io non reggo il conflitto, ho sempre avuto dei problemi con il conflitto. Io avrei voluto che le persone andasse d'accordo. Questo è proprio stato così fin da bambina per cui quello che mi faceva stare più male era qualcuno che si arrabbiava, entrava in conflitto, io sono di una famiglia molto numerosa quindi i conflitti c'erano in continuazione. Un mio fratello aveva una caratteristica, quando si arrabbiava, andava a sedere sul quarto gradino di una scala e si rifiutava di parlare della cosa che lo aveva fatto arrabbiare. E questa era una cosa che mi faceva stare male. Quindi, affrontare i conflitti, e parlare dei conflitti, perché è una cosa che fa stare male me.

Perché le emozioni? Io sono stata una bambina molto romantica, legata ad ogni forma di emozione. Per cui le emozioni, ho sempre tenuto presente, erano importanti per me. Quando ero piccola mi hanno dato a leggere un libro, non so se tu lo conosci, che si chiama *Pollyanna* che è una bambina che vede tutto positivo. La mia famiglia diceva che io ero un po' come Pollyanna, cioè che cercavo di vedere sempre l'aspetto positivo delle cose. Questo è legato poi al mio desiderio di adattarmi alle situazioni. Infatti, il mio marito, un po' mi critica : “ma tu ti adatti sempre, non è che vai allo scontro, cerchi di aggiustare le cose”. Devo anche dire, che questo ti aiuta anche a essere più creativo, perché se tu riesci dalle situazioni a tirare fuori altro, questo è anche un esempio di creatività. Per esempio sulla creatività, i miei genitori hanno sempre detto che.....dovevamo giocare tra noi fratelli, i regali non si comprano ma si costruiscono, per cui io da sempre sono stata abituata a arrangiarmi con quello che avevo, e questo era considerato nella mia famiglia un valore. Poi questa cosa è andata in avanti nel tempo, ho sempre, le cose che ho fatto le ho inventate, prendendo quello che avevo, e questo mi dava delle idee per fare qualcosa di diverso. Per me è abbastanza difficile dire devo progettare un lavoro quindi non comprare. Io preferisco fare un lavoro utilizzando e facendomi stimolare, sollecitare dalle cose che ho, faccio un esempio. Ti avevo detto che io facevo le marionette per i miei figli, e i vestiti delle marionette, venivano un po' definiti dai

ritagli di stoffa che avevo, se avevo un ritaglio di stoffa di una certa forma era quello che mi indicavo come fare questo vestito, quindi io non se questo è un bene o un male, però mi ha permesso di sopravvivere.

Qëndresa : quindi, la vita è stato un sopporto di quello che hai imparato, ti sei ispirata dalle situazioni concrete della vita per sviluppare le tue idee, perché anche dal conflitto, ti sei appoggiata sulle situazioni concrete della vita?

Cristina : ognuno di noi nasce con un corredo genetico, le situazioni che incontri, permettono di attivarsi certi aspetti del tuo aspetto genetico. Diciamo che nel corso della vita ho attivato delle cose che probabilmente già mi appartenevano. Per cui cercare di aggiustarsi, di essere creativi, di essere...cercare di evitare situazioni di conflitti ma trovare situazioni di...come si chiama...di mediazione, questo è sempre stato una cosa che io ho sempre fatto. Poi per quello che riguarda gli studi allora, diciamo che io avevo una grandissima passione per lo studio in generali, per l'informazione, per saper tante cose, io ho sempre letto tantissimo, sono sempre stata molta curiosa. Infatti, alle medie ero molto antipatica per i miei compagni di classe ero sempre quella che si alzava, che faceva domande, che faceva interventi, questa mi ha un po' penalizzato dal punto di vista, negli rapporti con gli amici, perché era un rompiscatole, che chiedeva, che voleva dire la sua e così via. Per cui quando mi hanno scelta quella scuola lì, l'ho fatta e purtroppo con grande difficoltà, perché invece da un'altra parte non ho assolutamente memoria, curiosità ma nessuna memoria, o meglio una memoria episodica, mi ricordo certi dettagli particolari, ma non le date. Quando non andavo bene a scuola, ho cambiato scuola, sono andata alle magistrali, e sono andata al liceo, ho dato un esame, per arrivare nell'ultimo anno della magistrale, e ovviamente nel programma c'erano degli argomenti, che io non avevo mai fatto, uno degli argomenti era chimica, che io non avevo mai fatto. E dopo ho presentato un programma come se avessi fatto uno studio di chimica. E ricordo che per studiare chimica, io ho pensato agli elementi come delle persone, e ho pensato a loro insieme a delle relazioni, per cui c'era quello che si legava con tutti, quello che stava per i conto suo, e mi ricordo che sono riuscita a imparare queste tavole noiosissime, in questo modo, perché ci creavo queste storie sopra, il professore era infatti molto meravigliato perché mi ha dato poi 7 perché una che è privatista, non l'ha mai fatto, era un voto alto, perché avendo delle difficoltà a ricordarmi, ho trovato un modo per ricordarmi di queste cose...ossigeno, idrogeno (*dice con un tono di qualcuno che si annoia, il che mi ha fatto sorridere*) invece in quel modo me li sono ricordato. Poi mi chiedevi degli studi che ho fatto. Niente, ho fatto un anno delle magistrale, ho dato il diploma, poi mi sono iscritta all'università e ho fatto, indirizzo letterario e mi sono laureata in indirizzo di storia, in particolare, ti avevo detto, in storia delle religioni, perché io sono stata sempre molto curiosa di quelli aspetti legati all'etnologia, all'antropologia, e questo professore mi ha dato questa tesi appunto, nell'accezione della religione dagli indiani dell'America, attraverso vari visitatori. Però ho fatto esami di antropologia, di etnologia, perché questi erano i miei interessi. Io pensavo che avrei fatto, avrei insegnato alle medie, per cui ho fatto anche corsi abilitanti per insegnamento e sono passata però come ti avevo detto la mia suocera mi aveva suggerito di dare il concorso e l'ho vinto e quindi ho cominciato ad insegnare alle elementari e questo mi ha permesso di...io ero già spostata, di spostare il mio posto di lavoro seguendo il

mio marito, per cui è stata una cosa utile. Poi quella volta in cui non avevo avuto questa ennesimo trasferimento a Torino invece come avevo già detto c'era la possibilità di iscriversi in psicologia. La psicologia era appena aperta, quindi ho fatto psicologia e che a quel punto bisognava...la psicologia era una cosa che avrei sempre voluto studiare. Infatti, dicevo a mia madre : “io vorrei tanto capire come pensa la gente”, ma ero una bambina. E poi c'era la facoltà di psicologia e l'ho fatto con molto entusiasmo. Anche se ha voluto dire per degli anni, io non potevo leggere se non libri di studi, non è che avevo tempo, ho cominciato a lavorare, ho avuto dei bambini, quindi non avevo tanto tempo, però è stata una cosa che ho fatto con grande passione e ogni esame cercavo di praticare nella classe. Ho fatto l'esame sui test, allora io ai bambini facevo fare il disegno dell'albero, il disegno della famiglia e così via. Pure facevo un esame sulla memoria, sul ricordo, e in questo modo sono riuscita a legare tutti gli esami che facevo, con le mie esperienze di vita. Secondo me se non rimane teoria ma se si applica, allora tu te la ricordi. E in quel modo mi sono laureata anche molto bene perché era legato a quello che facevo. Quando mi sono laureata ho poi capito che con quella laurea in psicologia, se volevo fare qualcosa di psicologico non bastava. Allora mi sono iscritta alla facoltà di psicologia relazionale. Anche se è il caso che mi ha portato lì. Perché dopo la laurea dovevo un tirocinio post laurea e ho cercato chi mi poteva accogliere a questo tirocinio, e mi hanno accolto nell'istituto di terapia familiare. Io inizialmente pensavo di fare *la Tavistock* che è una scuola per psicoterapia con i bambini. Questa era la mia idea, però invece dovendo lavorare lì, in terapia familiare, ho capito invece che questo era l'ambito che mi interessava di più.

Qëndresa : e perché questo interesse per le famiglie, per la mediazione dei conflitti?

Cristina : mah secondo me, è legato al fatto che io vengo da una famiglia molto numerosa, quindi i miei genitori avevano un po' il mito, siamo una grande famiglia, siamo una grande famiglia, fare un'operazione di famiglia, dovevamo fare la riunione di famiglia. La famiglia era molto sponsorizzata dai miei genitori, cioè loro insistevano su questo con noi, dando molto spazio alla famiglia, rispetto all'individualità, che invece spariva un po' nella famiglia. Per cui la famiglia è rimasta un tema per me considerato importante fin da quando ero ragazzina. Facevamo le riunioni di famiglia, tutti insieme, si parlava delle cose, un po' come un cerchio. Quindi mi sono iscritta in quella scuola lì e quella scuola lì, aveva anche altri corsi. Nel frattempo, ti avevo già detto, siamo andati a questi seminari con la SCP, dove avevo visto un laboratorio sulla mediazione dei conflitti, laboratorio di un professore che si chiamava Scattolieri, era una cosa molto tecnica, però mi aveva incuriosito. Quando nella mia scuola di psicoterapia avevamo aperto un corso sulla mediazione familiare, per trovare una coppia che si separa, trovare degli accordi per i figli, mi sono iscritta, perché erano di nuovi i temi...poi nella scuola è nato un corso sulle consulenze di ufficio, che sono le persone che il tribunale designa per fare, una specie di intervista psicologica, con le persone, nei casi di separazioni conflittuale. Ho fatto questo corso e ho lavorato per il tribunale per diversi anni. È stato un'esperienza molto interessante perché ho conosciuto delle persone molto diverse, vite diverse. Ho poi smesso, alla fine stavo troppo male, perché dovevo dare una valutazione finale, in questa valutazione in qualche modo capitava, che i giudici mi chiedevano, il tipo di affidamento, cioè doveva essere con la mamma o con il babbo, a me mi faceva stare male

perché delle due persone, perché una delle persone era molto triste e l'altra molto contenta, c'era un vincitore e un perdente, che proprio contrario al mio modo di vedere, perché per me non deve essere un vincitore e un perdente, ma ci devono essere due vincitori, perché hanno trovato un modo..Quindi anche se è stato un'esperienza interessante ed importante che ho fatto per diversi anni, poi ho deciso di non farla più. Poi 4 anni fa mi sono iscritta in una scuola di disegno per riprendere il mio aspetto artistico, questa è un'altra cosa che ho fatto. Quando ero a Torino che avevo i figli piccoli, avevo una fissa incredibile, in cui facevo origami, te l'avevo detto. Poi non so, altre esperienze formative...Poi ovviamente con la scuola di psicoterapia ci sono stati vari seminari. Recentemente, due anni fa, ho fatto un percorso di ipnoterapia, sull'ipnosi, che è sempre stata una mia curiosità. Però non sono riuscita ad usarlo tanto.

Poi mi hai chiesto cosa ho imparato dai bambini, dai bambini in tanto, ho imparato che loro pensano in modo diverso. Delle volte tu hai un pregiudizio nei loro confronti. E poi secondo me vanno ascoltati. Una volta un bambino mi ha detto : “so che devo fare la pace, però ora sono arrabbiata”, dicendo questo mi ha dato un'informazione importante, che c'è un tempo anche prima di poter risolvere un conflitto. Poi c'era questa bambina che faceva la scenata, e poi sono riuscita ad ascoltarla che mi diceva :”ma io volevo parlare dei gattini che sono nati stanotte”, lei aveva un tema più importante che non la primavera a cui avevo proposto io. Cioè i bambini, ti dicono tante cose. E poi ti danno anche delle informazioni. Per esempio, un bambino recentemente mi ha detto : “ecco perché tu mi hai umiliato, perché mi hai fatto fare una attività davanti a tutti”. E io :” ma non pensavo di umiliarti, pensavo di aiutarti ad allenarti con il nostro aiuto”. Per cui delle volte noi pensiamo veramente in maniera diversa. Mentre diversi anni fa, io facevo un gioco che consisteva nel tirare su un bastone e tirarlo giù e bambini dovevano passare senza farsi prendere il bastone in testa. C'è un modo per farlo, basta con tu cominci a passare quando il bastone è giù, perché vuol dire che mentre stai passando sarà su. È una cosa che devi osservare, pensare, capire. Molti bambini cosa fanno, il bastone su e fanno una corsa per passare. Alla fine tutti, prima o poi, lo capiscono a pensare in maniera diversa. C'era una bambina che invece non ce la faceva. Stava lì spaventata e tutta la classe che cominciava a incoraggiarla : “Dai che ce l'ha fai, dai, su coraggio”. Alla fine ce l'ha fatta e lei mi ha detto : “ la cosa più brutta è stata quando i compagni mi incoraggiavano”. In un modo sottolineava il fatto che non ce l'a faceva. Lei l'ha vissuto come un sottolineare le sue incapacità. Cioè guarda che non mi sarebbe mai venuto in mente. Guarda che carino che lo incoraggiano. L'incoraggiamo in realtà può essere una forma, può essere vissuta come una cosa negativa. Per cui secondo me i bambini ti dicono delle cose in modo diverso...non sanno le cose che sappiamo noi e pensano in modo diverso.

Tante volte noi diamo per scontato delle informazioni che i bambini non hanno. Che devono ancora farsi. Che devono scoprire. Oltre al fatto che l'altra cosa che si fa, soprattutto con i piccoli è quando noi facciamo un eccesso di richieste. Quando a un bambino si dice, legati le scarpe, prendi la cartella e andiamo, lui entra in tilt, perché sta legando le scarpe, la sua attenzione è concentrata sulle scarpe. Tu dici prendi la cartella, lui che fa? Interrompe di legarsi le scarpe va prendere la cartella, cioè è come se andasse in black out, non riesce più a gestire. infatti, se tu ad un bambino che sta facendo una cosa gliene chiede un'altra, lui si blocca. Ed è

una cosa ...però noi non riusciamo a pensarci. L'altra cosa che ho notato nei bambini, e che hanno la mente talmente fresca, c'è una quantità di stimoli, molti superiore alla nostra e loro cosa devono fare per non andare in tilt? Bloccano. Cioè tu gli stai dicendo delle cose, non ascoltano, o ascoltano una cosa sola, non sono in grado di gestire tutte le informazioni che gli vengono.. La cosa la più difficile è mantenere la loro attenzione. Per questo le fiabe sono fantastiche tra l'altro. Loro entrano completamente nella fiaba e poi con quello che hanno visto nella fiaba continuano a lavorarci dopo.

Qëndresa : quindi hai cercato sempre di capire come funziona la loro mente?

Cristina : e certo. Perché se non, non riesci a...Ogni insegnante deve pensare che sta lavorando con delle persone e che sono tutte diverse, cioè nessuno è uguale all'altro, vengono da storie diverse, famiglie diverse, hanno pensieri, preoccupazioni, che delle volte bloccano anche l'apprendimento. Il bambino di cui genitori si stanno separando in maniera violenta, come fai a fargli spiegare che devi utilizzare l'A con la H, la sua testa è da un'altra parte.

Qëndresa : come sei venuta ad interessarti alle emozioni e a portarli a scuola? Quale è stato il ruolo delle emozioni nella tua esperienza di vita?

Cristina : perché io sono stata una legata molto legata alle emozioni, a quello che provavo, a quello che sentivo. Forse viene anche dalla lettura, perché io da bambina leggevo tantissimo. Leggevo perché questi libri mi prendevano, perché io mi immedesimavo. C'è stato un periodo in cui il mio marito mi diceva :”non ti porto più al cinema" perché io mi mettevo a piangere, cioè rientro molto in risonanza con i libri, con i film tantissimo. È come se fosse un organo che uso molto, mi risuona, ecco. Poi magari dopo ci penso, rifletto su. Però inizialmente, mi faccio prendere.

Qëndresa : quale ruolo hanno le emozioni per la vita?

Cristina : mah, allora, le emozioni ti servono per capire cosa stai vedendo, cioè ti fa capire...cioè se hai paura, vuol dire che tu senti qualcosa che è pericoloso per te. Se sei felice e che senti qualcosa che ti fa stare bene. A me è capitato che venivo a scuola e mi sentivo arrabbiata. Ma perché sono arrabbiata? Chiedermi perché provavo quell'emozione. Perché l'emozione parte prima del controllo del cervello, per cui è importante riuscire a capire cosa ci sta sotto. Nel viaggio del paese delle emozioni, io parlo delle emozioni come un ombrello sotto cui stanno emozioni diverse. Tu puoi sentire rabbia invece sei spaventato, ti senti inadeguato, sei imbarazzato. Cioè tutte questi modo di sentire hanno come manifestazione la rabbia ed è molto importante capire che cos'è che ti ha fatto arrabbiare, perché allora riesci anche a intervenire. Però è un lavoro che fai in secondo momento. L'emozione ha una via più veloce, prima parte l'emozione. Uno dice prima pensa...non funziona così perché sono due canali diversi. Il canale emotivo è un canale diretto, un canale molto veloce. Il canale che passa dal cervello è un canale più lento. E quindi, pensa un po' dopo.

Qëndresa : rispetto alla gestione emozioni, mi chiedevo se sei stata sempre così pacifica con le persone o hai dovuto lavorarci sopra?

Cristina : si, è un po' il mio desiderio di evitare il conflitto. Sempre ho avuto rapporti buoni. Forse delle volte avrei dovuto essere più aggressiva.

Qëndresa : volevo ritornare a una delle domande fatte all'inizio, rispetto alla scelta. Il fatto che sono stati tuoi genitori a scegliere per te, non ti sei sentita lesa?

Cristina : io ho 66 anni, quando i miei genitori hanno scelto per me, non era previsto che un ragazzo scegliesse. In quel contesto era assolutamente normale. Il professore ha detto ma lei può fare qualsiasi scuola e loro mi hanno mandato lì e per dire, mentre adesso c'è tutto l'orientamento...era impensabile questo, quindi non l'ho vissuto come un impedimento. L'unica cosa che un po' mi è dispiaciuta...eh poi i miei genitori mi hanno mandata in una scuola di arte, si chiamava centro arte Martenot. Per diversi anni, tutta una cosa bella però...per cui loro si sono resi conto che era una cosa importante per me...Una cosa che io volevo fare e che i miei genitori non mi hanno fatto fare, è stata che io volevo fare danza. E invece non me l'hanno fatta fare e io gli ho criticato un po' per questo, per cui l'hanno fatto fare a mia sorella (ride) come spesso capita. Però loro hanno sempre capito che il disegno era per me importante.

Qëndresa : ti facevo questa domanda per capire come vivi i limiti che vengono da fuori.

Cristina : non li vivo come limiti. Gli vivo come modalità per trovare percorsi diversi. C'è un ciclo di corsi, dei libri molto interessanti della Castel uno che si chiama *punto linea*, uno che si chiama *carta*. Ed è un progetto che è stato fatto in Germania con i ragazzi delle superiori, ed l'idea è stato che la creatività nasce dall'ostacolo, per cui c'era tutta una serie di esercizi, a me mi sono piaciuto tanto, per esempio fare una composizione di carta, tagliandola sono in strisce dritte, senza buttare via niente e senza sovrapporre nulla e vengono fuori delle cose stupende, oppure fai una specie di piramide, oppure fare un disegno utilizzando solo linee spezzate cioèla loro teoria di queste serie di libri era che la creatività nasce dal limite. Per cui io non ho mai sentito il limite come un limite, ma come un forse un po' sfida, ma più una modalità...

Qëndresa : comme un gioco?

Cristina : si, esatto come un gioco. Trovare una strada diversa praticamente. È un'opportunità per trovare una strada diversa. Ma questo viene credo dalla famiglia. Mia mamma che doveva fare una torta, diceva : "non ho semolino, non ho il burro allora uso l'olio, non lo zucchero allora uso la frutta", cioè lei era, faceva anche delle cose che non erano tanto buone più che altro (ride), però quest'idea di fare le cose con quello che abbiamo, dobbiamo cercare di...direi anche di più, se ho dei limiti mi viene più facile inventare qualcosa, che se tu mi dici : "dimmi cosa ti serve?". Dimmi cosa ti serve mi mette nel panico, perché io lavoro sul fare, con quello che ho.

Qëndresa : ora per ritornare ad un altro argomento che avevi già accennato : i bambini che hanno troppa libertà?

Cristina : per loro avere troppa libertà, questa cosa è veramente una cosa negativa. Per due motivi. Uno perché gli è stata tolta la possibilità di desiderare, di lavorare per il desiderio. Io mi ricordo che tenevo da parte il mio piccolo soldino per poter comprare qualche cosa, era una cosa che desideravo e dovevo lavorare per riuscire ad avere il mio desiderio. E dall'altro lato hanno degli genitori così condiscendenti, che non hanno modo di mettersi in contrasto per capire chi sono, per capire quello che vogliono, non vogliono. Per cui penso che questo eccesso di libertà non sia una buona cosa. Come non è neanche buono l'eccesso di costrizione. Penso che si debba presentare degli ostacoli da superare.

Qëndresa : loro forse hanno troppa scelta, e non riescono nemmeno a scegliere...

Cristina : il progetto Piazza nasce proprio dall'idea che ai ragazzi deve essere data la possibilità di scegliere, per insegnargli a scegliere perché se tutto ti arriva già preconfezionato, tu non impari mai a decidere quello che vuoi fare o non fare, per cui il progetto nasce proprio da questo, per aiutare ad imparare a fare delle scelte loro.

Il fatto che loro hanno troppa scelta, anche delle attività che fanno dopo scuola, questo è dannoso. Ad esempio, non sono in grado di non fare qualcosa per annoiarsi perché la noia non è prevista, bisogna sempre fare qualcosa altro. Invece a me, la noia mi ha insegnato tanto. Nella noia devi trovare una soluzione. E poi, non hanno tempo, purtroppo per gli amici. Quando qualcuno vorrebbe farsi degli amici, gli dico perché non inviti qualcuno a casa tua. E la risposta è "ma non posso, quando?" C'è sempre qualcos'altro da fare, c'è sempre...Fanno troppe attività, con l'idea che i bambini sono freschi e se imparano a fare musica ora adesso, è tutto più facile, da una parte è vero, dall'altra hanno perso la capacità di desiderare, di imparare, di progettare, di lavorare per arrivare da qualche parte...

Ah e poi, non ti ho detto, uno delle esperienze importanti che ho fatto è stato gli scout. Dalla prima media ai 18 anni. E anche lì c'è l'idea di costruire le cose, di farsi le cose, di lavorare in gruppo, di cantare in gruppo...Anche quello è stato una formazione importante. Pensa che con il gruppetto con cui ho fatto queste attività ci vediamo ancora, una volta all'anno, nella casa di questa ragazza, per due giorni. Invece in altre occasioni ci vediamo per la cena e così via.

Qëndresa : e con i colleghi della scuola avevate anche amicizia o sono solo colleghi di lavoro?

Cristina : ma sai qui, finisce poi che sono anche degli amici. Diciamo che ci sono delle amicizie che per alcuni continuano anche fuori. Cioè io mi sento abbastanza amica di tutti, però non è che gli vedo fuori, anche se ci sono delle persone con cui sono stata molto legata per cui se fosse....Poi io appartengo a mondi diversi, nel senso che il mio marito insegnando all'università c'è tutto il suo gruppo, la mia famiglia...e quindi non ho tante occasioni per vederli fuori.

Qëndresa : quindi hai anche tante appartenenze.

Cristina : tante appartenenze. E quello che mi un po' mi manca è quelle amicizie con cui uno ha quando ha qualcosa di esclusivo. Da quando ero ragazzina, i miei genitori mi hanno un po'

scoraggiato nelle amicizie perché dovevo stare con i miei fratelli, noi vivevamo in compagnia, per cui io dovevo giocare con i miei fratelli, e poi andava a scuola a Firenze e abitavo sopra Scandicci, quindi non era possibile avere amici che venissero su, per cui tutto la parte della scuola che fai amici, io non ho potuto coltivare e però mi è rimasto forte questo fatto del gruppo. Forse anche per questo ho questo interesse per il gruppo, più che per amicizie.

Qëndresa :infatti, ho notato nell'educazione affettiva, che dai molta importanza al gruppo, ma nello stesso anche alle particolarità individuali, e riesci a trovare un equilibrio tra questi due aspetti.

Cristina : io ho due preoccupazioni, uno rendere il gruppo responsabile e l'altro impedire la delega. Cosa vuol dire? Che sono situazioni in cui i bambini dicono, lo facevano anche gli altri. Allora da una parte vuol dire tutto quello che fai, fai perché tu hai deciso di farlo, se lo facevano anche gli altri, tu prova a decidere. Lui me l'ha detto, tu l'hai fatto, vuol dire che tu dalla tua mente, hai deciso di farlo, quindi è la tua responsabilità individuale. Però c'è anche invece tu sei anche responsabile del tuo gruppo. Cioè, siete tutti insieme, per cui in effetti, io penso che il gruppo sia fondamentale e l'individuo nel gruppo rimane però un individuo, con le sue caratteristiche ma anche tra l'altro le sue funzioni. Perché all'interno del gruppo ci sono dei leader, persone che fanno ridere, persone che si impegnano a fare il lavoro, persone che perdono il tempo, cioè sono fatte da persone diverse e però tutto insieme fanno un gruppo e se funziona è un gruppo utile, se non funziona invece può essere un gruppo che impedisce di lavorare, però quello che mi interessa moltissimo è come all'interno del gruppo ognuno continua ad essere responsabile. Infatti a volte dicono : “anche lui l'ha fatto” e io dico : “ma sto parlando con te,” questo mi capita di dire spesso, perché credo che sia centrale, uno dei grossi problemi di oggi, è che il gruppo giustifica, la violenza fatta a un disabile, da 8 ragazzi in cui nessuno si sente responsabile, perché tutto lo facevano. Io so questo, mi sento di dovermi impegnare in prima persona. Non esiste un tutti lo facevano. Tu hai fatto questa cosa. Quindi se eravate in tante, anche tu sei responsabile. Tu hai giudicato da solo. Nella seconda è capitato che uno dice all'altra vai a picchiare quell'altro, non puoi dire lui me l'ha detto. Non esiste. Io non ascolto. Perché hai lasciato la tua capacità di discernere, la tua responsabilità personale per fare una cosa che ti hanno detto di fare. E che poi, è la storia dei campi di concentramento. Gente ubbidiente. I nazisti hanno tutti detto “Ordine”, ma loro non devono impedirti di esercitare la tua coscienza morale. Io su questo, mi fermo sempre. Quando mi dicono “anche lui”, o mi dicono : “lui me l'ha detto”, io mi fermo, perché è una cosa su cui si deve intervenire subito. È proprio un segno terribile.

Qëndresa : da un lato mi sembrano docili, dall'altro hanno anche una grande consapevolezza.

Cristina : la devo riconoscere questa capacità, perché loro ce l'hanno. E spesso non la riconosciamo. Diciamo fai questo e basta. Non stiamo riconoscendo la sua capacità di pensare. Quello che io cerco di lavorare con loro è la negoziazione. Ci sono due tipi di regole, le regole blocchetto lego : la scuola comincia alle 8-30 non è che la puoi cambiare, non importa che ci sia, non importa che giorno, c'è sempre quella regola lì. Poi c'è la regola foulard, che ha a che vedere con il contesto, con la situazione, che è una regola che può

essere negoziata. Io posso dirti “no mamma voglio assolutamente vedere questo cartone, è l'ora dei compiti, cosa ti proponi ?” “Prima vedere il cartone poi i compiti”. Io “va bene, io spengo il cartone alle 5 tu fai i compiti alle 5”. Se lo fa bene...ha imparato a contrattare in maniera soddisfacente per entrambi se non lo fa perde l'opportunità. Però l'idea è che la regola è una cosa fatta per gli uomini. Non è che gli uomini sono fatti per la regola, per cui si può anche modificare se troviamo in alcuni che è utile modificare. In certe occasioni la modifichi perché si adatta a me in questo momento. È un po' come le scarpe. Le scarpe di un bambino di tre anni gli metti a un bambino di tre anni, non è che lo metti a un bambino di otto, anche se sono le sue, perché non gli stanno più, quindi, ci sono delle regole che si cambiano. Quello che dico ai genitori, e anche io cerco di fare, “chiedete ai bambini di non dire non, ma di fare delle controproposte”. Questo amplia la creatività, ti insegna a negoziare, ti insegna a cercare e di trovare delle altre vie, secondo me è questo è centrale. L'altro giorno c'era un litigio con Damien, che ci ha progettato per *Il maestro per un giorno*, una spada molto lunga e difficile da insegnare ai bambini di prima. E ho detto :”questo mi sembra difficile. E poi ci sono foglie di carta, è troppa roba, come potresti tu che sei creativo risolvere questo problema cioè utilizzare meno carte e fare una cosa più semplice?”. Prima è andato via un po' arrabbiato. Poi mi sono avvicinata e gli ho chiesto. Ci hai pensato? E lui mi dice : “si, perché vedi, questa cosa qui che tu pensi che sia difficile, invece non lo è, e lo posso fare con un pezzo di carte e mezzo e basta. Cioè lui ha negoziato, lui ha detto, non, non si può fare. Lui ha detto, “possiamo fare una cosa leggermente diversa che venga all'incontro delle mie esigenze e alle tue”. Cioè questo è proprio quello che deve fare l'educazione, insegnare a dare delle strade che ti aiutino ad affrontare dei problemi, strade diverse, e penso che sia centrale. E ai ragazzi gli dico, fammi una controproposta, tu non puoi dire no, vediamo come si può fare. E loro cominciano ad imparare a trovare delle soluzioni. Dobbiamo avere fiducia nelle capacità dei bambini, ed insegnare loro a cercare di risolvere i problemi in modo diverso.

25. 06. 2019 continuazione dell'intervista

Una terza intervista è stata realizzata perché Cristina aveva accennato un po' le sue esperienze di famiglia, i suoi spostamenti, i suoi viaggi e le sue appartenenze. E su questi aspetti che volevo ritornare per raccogliere altri dati.

Qëndresa : quali sono state le tue esperienze con le culture ?

Cristina : mi sento appartenente al mondo. Delle volte mi fa piacere, delle volte non mi è piaciuto, non mi sono sentita al posto mio. Io sono cresciuta in una famiglia americana che viveva all'estero. A casa mia, alla fine della 5° elementare si parlava solo in inglese, per intendersi, poi via via. Poi abbiamo cominciato a parlare in italiano. Per cui i miei primi fratelli parlano perfettamente l'inglese gli altri avevano imparato...a quel punto eravamo integrati. Ma per me era naturale che i miei cugini stessero in un altro posto, con delle visite solo l'estate per esempio. Mi è rimasto sempre questo di appartenenza al mondo in cui c'erano

delle persone che abitavano in posti diversi. Ho anche viaggiato, ma con una curiosità, ma non paura di andare in altri posti. Ho fatto dei viaggi dall'India, America, ora vado in vacanza in Grecia, cioè, in Svizzera ovviamente, in Germania, ci sono stato in Germania, non tutto insieme, ma in tutti spezzoni quasi tre anni, quindi in Francia. Quindi questa idea di appartenere ad un mondo più vasto fa parte del modo in cui sono cresciuta. I libri, io lego certo volentieri tutta la letteratura africana mi incuriosisce molto. A casa mia abbiamo avuto per un anno e mezzo, un ospite, uno studente congolese. Cioè la mia famiglia è stata sempre...mio padre ha lavorato tanto in Africa, la mia famiglia è stata sempre molto aperta, quest'idea che siamo in tanto nel mondo, che siamo diversi, questo proprio perché non appartengo a una città, a un paese, a una lingua, tutto questo ha fatto sì che se tu non appartieni a un posto preciso sei aperto a tutti i posti. Dall'altro lato questa cosa mi è anche un po' dispiaciuta, io non ho un dialetto. Addirittura, io che ho cambiato scuola mentre ero qui e poi a 18 anni mi sono sposata e sono andata a Torino quindi ho fatto la scuola e l'università in un altro paese, mi è mancato anche quel tessuto delle amicizie che tu fai a scuola, durante gli studi...perché a Torino ero già spostata quindi non è facevo serate con i compagni di classe. Per questo senso di non avere un gruppo di riferimento, un po' l'ho sentito. Con l'unico gruppo di riferimento con cui ci vediamo due volte l'anno, sono le persone con cui ho fatto gli scout. Però per il resto per me davvero la patria è il mondo, sento molto forte. Perché do molta curiosità a quello che è diverso. Io ho fatto parte dei fondatori di un gruppo, io faccio parte di un'associazione che si chiama COMETE Consulenze Mediazione Terapia, che hanno un sottogruppo che si occupa di intercultura, a cui io ho partecipato e per diversi anni ho collaborato con *Nosotras* che è un'associazione di donne immigrate dando supporto psicologico, ora questa collaborazione si è un po' interrotta, ma sono rimasta in contatto con le donne a cui avevo cominciato a dare supporto, per cui proprio quest'aspetto dell'intercultura è un aspetto che mi interessa moltissimo.

Qëndresa : tu hai anche cugini in Svizzera?

Cristina : cugini in Svizzera, cugini negli Stati Uniti. Ho anche cugini che per motivi di famiglia hanno avuto degli spostamenti. Ho una cugina che ha sposato un ragazzo e sono stati in Cina, in Francia, in Marocco, adesso è rientrata perché ha i genitori vecchi. Però già essendo che i miei nonni come facevano la carriera diplomatica sono stati in Somalia, in Norvegia, negli Stati Uniti, hanno viaggiato in tanti posti questo ha voluto dire che per me spostarsi in altri posti, veramente non mi fa paura.

Qëndresa : non sapevo che i tuoi nonni hanno fatto una carriera diplomatica.

Cristina : sì, mio nonno ha fatto carriera diplomatica ed è stato in posti diversi. Infatti, i miei genitori si sono conosciuti, perché in quel momento il mio nonno era a Filadelfia. La mia nonna paterna, si era convertita al cattolicesimo e cercava una famiglia cattolica per farla conoscere al proprio figlio che era il mio padre. E la famiglia di mio nonno, che era appena andato a Filadelfia, aveva tre femmine in età...come si dice....di conoscenza....e poi mio padre ha sposato mia madre. L'ha conosciuta così, proprio per questo motivo. Era naturale che la famiglia benestante statunitense conoscesse nuovi arrivati, gruppo diplomatico italiano dove c'erano queste tre ragazze.

La mia nonna teneva la casa.

Qëndresa : avevo capito male, pensavo che anche la tua nonna fosse diplomatica.

Cristina : no, lei si lamentava che le moglie degli uomini diplomatici si disinteressassero dell'importanza di rappresentare il loro paese, per cui lei lo vedeva proprio come uno lavoro, dava i ricevimenti, si preoccupava di accogliere le persone, quindi devo dire che questo è stato un po' il suo lavoro, di affiancare il mio nonno, che faceva la carriera diplomatica. Lei era molto attenta a tutte queste cose. Anche se non era italiana. È diventata italiana con il matrimonio.

Qëndresa : e tu puoi sei tornata in America?

Cristina : allora in America, sono tornata, fino a 12 anni mi è capitato di andare con la mia famiglia. Poi non sono andata, sono andata quando mi sono sposata, a 18 anni, per fare conoscere il mio marito ai miei parenti americani. Dunque per un lunghissimo periodo non ci sono più andata e poi sono andata di nuovo perché io ho fatto un corso di aggiornamento che si chiamava *Write an Opera*. Per chi aveva fatto opera nella propria scuola c'era un invito a New York. Quindi io sono andata a New York per fare questo corso. Mi sono divertita moltissimo e ho avuto una occasione breve di vedere mio fratello, però poi, per il resto non sono più andata negli Stati Uniti. Piuttosto erano magari i miei cugini che venivano a trovare noi.

Qëndresa : e anche il tuo fratello?

Cristina : mio fratello viene regolarmente.

Qëndresa : e i tuoi genitori non andavano spesso in America?

Cristina : sono andati due tre volte dopo che sono venuti in Italia. Eravamo in tanti.

Qëndresa : andavate anche in Svizzera dai cugini?

Cristina : in Svizzera ci sono più che altro passata, sono andata un paio di volte, ma i miei cugini venivano tutti, c'è questa grande casa vicina al Piemonte che appartiene ai miei nonni, dopo venivano tutti i cugini d'estate, per cui ci sono stati diversi anni, cugini dalla Svizzera, degli Stati uniti, eravamo tutti insieme in questa casa, una specie di tribù gigantesca. Però direi che sono più le persone che vengono che noi che andiamo.

Qëndresa : per loro è un posto di vacanza l'Italia?

Cristina : sì per loro è un posto di vacanza. C'è anche questa grande casa, un grande giardino, tutto questo.

Qëndresa : e i tuoi cugini perché sono venuti in Svizzera dall'America? Sono venuti nello stesso tempo che voi, quando siete arrivati in Italia?

Cristina : i miei cugini...allora la storia di questi matrimoni...mia...Queste tre femmine, allora mia madre ha sposato il mio padre e dopo quattro cinque anni sono venuti a vivere in Italia, la prima figlia, la mia zia Lolita ha sposato un uomo americano e è rimasta negli Stati Uniti. La terza zia Liz, ha sposato uno svizzero, ed è andata a vivere in Svizzera. Per cui in realtà le tre figlie si sono sparse nel mondo anche loro, e quindi i vari figli nati, da queste figlie, si trovavano d'estate, non sempre, ma per diversi anni, sono entrati in questa casa in Piemonte, che è una casa molto grande, una casa strutturata dove stavano i figli delle femmine. Perché i figli maschi hanno avuto casa madre, e le figlie femmine hanno avuto invece questa specie di casale che è proprio attaccato al giardino della casa grande e hanno preparato dei posti letti per i loro figli e nipoti.

Qëndresa : sei una cittadina del mondo. Per ritornare alle letture che accennavi prima, parlavi della letteratura africana, ci sono anche le fiabe zen di..

Cristina : le fiabe zen, romanzi, gialli, fantasy, cioè leggo un po 'di tutto. Non mi piace leggere delle cose angosciose, perché non mi fanno stare bene. Però io ho letto tantissimo, fin da bambina. Mia madre mi diceva, non puoi leggere più di due libri al giorno. Perché mi immedesimo molto nelle letture, entro in un altro mondo.

Qëndresa : ho notato all'educazione affettiva che non dici la provenienza delle fiabe.

Cristina : non sempre è utile. A parte che le fiabe non hanno un'appartenenza, per cui tu sai che c'è una cenerentola egiziana, c'è una cenerentola cinese. Le fiabe hanno sempre viaggiato. Secondo me questa è una cosa interculturale. Se tu fai un minimo ricerca sulle fiabe, vedrai che il cappuccetto rosso c'è una quantità di versione incredibile perché erano delle cose che le persone si raccontavano e andavano di luogo in luogo. Per esempio la cenerentola africana è divertentissima, a parte che è molto antica, c'è questo oggetto che è lanciato da oro sul falco, però puoi la vicenda è molto simile, la cenerentola cinese pure, ci sono come si può dire, come se le fiabe catturassero degli universi di pensiero che sono universali. Però per cui non così è importante dire da dove vengono. Perché come fai a sapere da dove viene una fiaba, quando è stata contaminata nel suo passeggiare per l'Europa? Talvolta lo dico, ma non è poi così utile...più che altro l'ambientazione serve, se io racconto la storia dei tre fratelli, è una fiaba inuit, perché parlo di un posto di ghiaccio, dove c'è l'orso polare, altre fiabe non è così importante, altri invece si. Però le fiabe non hanno un'appartenenza, le fiabe sono una cosa del mondo, e hanno camminato un po' dappertutto, è particolare questa cosa.

Qëndresa : dicevi che il tuo padre andava in Africa, per fare lavoro.

Cristina : si faceva import-export

Qëndresa : voi siete andati con lui?

Cristina : non

Qëndresa : hai viaggiato in Africa?

Cristina : io sono andata in Africa, a trovare il mio cognato che è il fratello, che ha fatto il missionario in Africa per 30 anni. Sono andata a trovarlo, fino ad un paesino a Isiolo in Kenya.

Qëndresa : ora ti faccio delle domande un po' saltando da una domanda all'altra, perché mi sono venute in mente dopo aver fatto l'ultima intervista. Che ruoli hai nella scuola? Hai fatto anche ricerca sulla tematica dell'uso di internet

Cristina : in passato, ho fatto parte anche dell'ufficio studi, che è l'ufficio che collaborano nella gestione della scuola. Poi direi che i ruoli espliciti : ho fatto l'insegnante di inglese, di italiano, responsabile dell'educazione affettiva, poi ultimamente un incarico che è lo sportello...E ora c'è il passaggio delle competenze. Mi sono accorta che ultimamente le persone un po' mi ascoltano, probabilmente anche per il fatto che sono qui da tanto tempo, mi da anche una certa....ho proposto dei progetti. Ad esempio il progetto piazza è nato dalla mia idea.

Qëndresa : potresti spiegare con le tue parole in cosa consiste la piazza?

Cristina : Il progetto piazza nasce dal pensiero che se vogliamo che i bambini imparano a giocare insieme è bene che si mischiano i bambini di tutte le classi, non solo i bienni, che sono 6 mesi di differenza, non è così significativo. Mentre invece si tratta di far fare qualcosa insieme ai bambini, qualcosa di diverso dalla prima elementare alla quarta elementare. La piazza sono quindi dei laboratori, che si prestano a essere fatte anche dai bambini di età diverse, perché ci sono delle competenze diverse, ad esempio se tu devi fare una storia inventata, il bambino più piccolo può disegnare personaggi, il bambino più grande scriverà i dialoghi. Perché l'idea è di farli lavorare insieme e fare organizzare i bambini in maniere che i bambini riescano a mettere competenze diverse, che è un po' l'idea che io ce l'ho sempre, perché loro mettono competenze diverse, legate a quello che sanno. Perché loro istintivamente vogliono lavorare per i loro conto invece che con i compagni di classe. Invece io gli faccio lavorare con gli altri, in maniera proprio che ci sia un passaggio. Ai bambini piccoli piace da morire questa cosa. É come avere un fratello grande con cui fai delle cose. E i grandi devo dire sentono questa responsabilità, senza contare che uno impara quando insegna, perché se tu insegni qualcosa, capisci meglio.

Récit de vie Catarina

17. 05. 19

(retranscription en italien)

Quand je suis arrivée chez Catarina je suis montée et c'est un vieil homme qui a ouvert la porte. Je me suis rapprochée, il me sourit, j'étais un peu surprise, mais j'ai imaginé que c'était son mari. Je l'ai salué, il s'est présenté, moi aussi. Je suis rentrée sans qu'il me dise quoi que ce soit. C'est une fois que j'ai franchi la porte, je lui ai serré la main, et que j'étais dedans lui fermant la porte qu'il m'a dit que Catarina va venir d'une minute à l'autre.

Les escaliers semblaient un peu lugubres, mais l'appartement était joli. Il y avait des hauts plafonds. Il y avait un vestibule qui donnait sur le salon. Il était en train de regarder la télé, puis l'a éteint quand je suis rentrée au salon. Il m'a demandé de m'asseoir, il a pris ma veste et l'a accrochée. Je me suis assise sur une des canapés au milieu de la pièce. Il y avait trois canapés qui entouraient le salon et tout autour il y avait une grande bibliothèque. Tout autour il y avait de belles lampes qui étaient allumés, bien qu'il était 15h de l'après-midi. Il y avait aussi quelques plantes. Une grande table. Où il y avait des livres et deux ordinateurs portables. Son mari devait avoir entre 75-80 ans.

Il était très accueillant. Un peu gêné. Il était habillé élégamment avec un coll roulé noir et un pantalon marron clair je pensais qu'il était sur le point de sortir. Catarina est venue quelques minutes après moi. J'étais assez étonnée parce que je m'y attendais pas à ce qu'il y ait son mari qui sera présent au moment de l'interview. Catarina m'a raconté qu'elle venait de chez le coiffeur. Elle avait un effet une coupe impeccable comme d'habitude mais aussi tenue impeccable. Un gilet vert clair avec des pois bleus et un pantalon, tout bien repassé. Tout est ordre et harmonie dans son apparence. Elle se tient très droite et a le regard fixe. Elle sourit souvent, parfois ironiquement.

Elle m'a raconté qu'elle profite de son congé maladie pour aller à l'hôpital faire des analyses qui sont nécessaires et dont elle n'a jamais le temps quand elle travaille. Son mari nous a demandé si on voulait prendre un café. J'étais contente que pour un instant on va être seule moi et Catarina. Je lui ai expliqué en quoi consistait l'interview et je lui ai proposé de commencer tout de suite.

Ensuite le mari a porté trois cafés avec un grand plateau dans des tasses énormes, qui étaient supposées impressionner par l'élégance. Les tasses étaient très larges et il y avait un peu de café au fond de ces tasses. Ce n'était pas très pratique de boire dans ces tasses et j'étais gênée par leur aspect aussi solennel. Cet aspect solennel reflétait bien aussi la manière d'être de Catarina très formelle. Je me sentais un peu coincée avec elle. Avant d'y aller je me suis posée la question si je devais porter des biscuits et des petits gâteaux. Finalement je n'ai rien

apporté car j'étais assez préoccupée de ne pas être en mesure de bien faire cet entretien que je voulais finir avant même d'avoir commencé.

Je n'étais pas assez à l'aise pour scruter du regard l'appartement, j'ai vu ce qui est venu à ma vue, mais je n'ai pas cherché à observer autour de moi. Mais leurs vêtements (la veste en tweed, les mocassins en cuir), les tasses, l'aspect majestueux de ce salon avec des hauts plafonds, la grande bibliothèque, quelques indices dans leurs discours exprimaient le style bourgeois.

Lancement de l'interview :

Avant de commencer l'entretien, je demandai son autorisation d'enregistrer. J'ai commencé avec une question très générale. J'ai dit que je m'intéresse aux histoires de vie des enseignants pour comprendre comment leur parcours et leur vie ont façonné leurs visions du monde. J'ai commencé ainsi mon interview : « Je m'intéresse à savoir ton parcours de vie, j'aimerais que tu me racontes comment tu es devenue enseignante ? Tu peux prendre le temps qu'il te faut, je te poserai des questions au fur et à mesure ».

Catarina : Avevo già deciso, forse nella media. A me la scuola è già piaciuta....molto. Ehh quindi, mi piaceva questo rapporto tra i ragazzi e l'adulto, che cercava di aprire degli scenari e porgere delle curiosità e forse perché ho avuto anche degli insegnanti bravi, sotto questo profilo, non lo so. Può darsi che abbia inciso in questo il... quello che era anche il desiderio della mia mamma per se stessa, che lei avrebbe voluta, lei diceva di fare la maestra. Invece io ho avuto l'impressione sin da subito che se avessi dovuto insegnare volevo fare la professoressa.

Ricordo che ho scoperto la lettura, in casa mia c'erano molti libri, leggevo, non leggevo, ho scoperto la lettura quando ho fatto la prima comunione, a nove anni, mi hanno regalati i miei primi personali, 10- 12 libri. Ce n'erano tanti libri in casa mia, due sorelle più grandi, però non li leggevo. Quelli invece erano miei, avevano un buon odore, erano colorati. C'erano delle storie che mi portavano lontano. La lettura credo, che è stato quello che mi ha spinto a raccontare delle storie, perché poi li raccontavo ai miei amici. Ho continuato a raccontare delle storie anche alle mie colleghe di università, che magari facevano mediiiiiciina, faaarmacia (*dice con un sorriso e la scintilla negli occhi*) le cose che avevo letto, che leggevo e tenevo delle serate a parlare (*ride*).

Il marito portava il caffè dicendo : "il caffè è freddo all'attimo".

Catarina : Prendiamo il caffè - (silenzio). Si sentono i rumori delle tazze e un po' la gente per strada. Cladua boit le caffè très vite et reprend.

Catarina : Ok...il mio vissuto, forse, di studentessa anche se insomma, come tutti gli studenti, ho avuto alti e bassi, non sono stata un *genio* (*alzando la voce*) a scuola. Capisci, per cui ero prima della classe sempre. No. Ero una persona normale che si occupava, che amava, a cui piaceva la conoscenza, piaceva sapere, studiare, e però facevo tante cose, facevo sport, hhmm, in somma...ho fatto tutto (*dice con un'aria imbarazzata, guardando nel soffitto*). Poi mi sono iscritta all'università, ho fatto liceo classico (pronuncia "*liceo classico*" con *affermazione*) anche importante. Poi mi sono iscritta all'università e niente e ho fatto lettere...(rallenta, *come se cercasse cosa dire*)...e non ho mai abbandonato l'idea dell'insegnamento anche se mi avevo affascinato anche la vita universitaria, che è completamente diversa, che è fatta di ricerca, e poi anche di insegnamento, ma soprattutto di ricerca.

Alla fine del percorso universitario ho fatto il mio percorso nazionale per entrare a scuola. E ho seguito un corso di preparazione, che poteva all'epoca anche non essere seguito. Uno poteva presentarsi al concorso anche senza aver seguito il corso, studiando per conto proprio, invece io ho scelto un percorso preparatorio con gli insegnanti di CIDI, Centro ---come si chiama. Centro Insegnanti Democratici Italiani, mi pare. Ehh...CID di Firenze con la sede, all'epoca forse c'è ancora, all'*istituto degli innocenti*, qui in piazza della Santissima Annunziata. (*nel frattempo il marito cerca nel suo smartphone -ha verificato e dice : "Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti- CIDI sarebbe"*). Ho organizzato da un sindacato della CIGIL, li ho incontrato della gente molto interessante. Il corso mi ha colpito molto. Era diviso in due lezioni, lezioni magistrali, con docenti universitari di Bologna, di Firenze, di Napoli, insomma, pezzi grossi. E poi c'era la parte laboratoriale, di gruppi di laboratorio dove si lavorava sulla costruzione delle unità didattiche e lì ho scoperto, per la prima volta, all'università non si trovava, ho scoperto Bruner, Blum, i pedagogisti internazionali, oltre che quelli italiani, il sistema del master in learning, che è la progettazione didattica (*accentuando queste parole*), non si insegna così per istinto, tutto si progetta, si progetta il contenuto, tiene conto del tempo, dei mezzi che hai a disposizione, dei mezzi, e per costruire la conoscenza nell'alunno. Ed è stata una grande scuola che è sparita dal panorama. Ci sono state delle riforme che hanno modificato la prassi dei concorsi di arruolamento degli insegnanti. Dal 2000 abbiamo forse 5 o sei modalità diverse per formare e arruolare gli insegnanti nella scuola, con un disorientamento totale, da parte dei nuovissimi. Tutto quello che noi invece abbiamo avuto e costruito su noi stessi l'hanno perso.

Qëndresa : ad esempio?

Catarina : eh non sanno come si costruisce la conoscenza nel ragazzo. La sistematizzazione delle conoscenze. Come si...il percorso di programmazione, che è più affidato all'istinto, che alla scienza. C'è questa scienza, che è la didattica, una scienza vera e propria.

Qëndresa : cosa è cambiato concretamente, ti viene in mente un esempio se ci pensi?

Catarina; hmmm, concretamente.....(*cerca delle risposte*).

Lorenzo : la finalità della scuola.

Catarina : si, penso la finalità della scuola. La Scuola aveva come finalità la costruzione del cittadino, capace di costruirsi il proprio percorso di vita. E la scuola doveva dare tutti gli strumenti, per fare la creazione del cittadino. Oggi lo vogliamo....

Lorenzo : oggi la competenza.

Catarina : si esatto oggi la conoscenza critica che serviva per leggere il mondo e sapersi collocare nel modo, è stata sostituita dal fare, senza necessariamente avere dietro, una conoscenza critica, il fare per fare. Ma questa è la politica, da qualche anni, a partire da Berlusconi, che si diceva essere l'uomo del fare.

Qëndresa sorride, Catarina anche.

Catarina :....e da lui in poi, i ministri della pubblica istruzione, a cominciare dal Ministro Moratti, che era il ministro del governo, primo, secondo, quale è, quello del 2001. Lì è cominciata la distruzione.

Lorenzo : le tre III

Catarina : Aveva come finalità la scuola le tre III. Erano informatica, inglese e imprese. Quella che nelle skills europee si chiama imprenditorialità. E siamo sempre lì.

Qëndresa : quale è il tuo ricordo della scuola.....quando eri alunna te...?

Catarina : Quando ero alunna io. C'erano insegnanti migliori, e peggiori, nel senso che non erano capaci di costruire un rapporto con gli alunni, pur essendo molto preparati nella loro materia. E insegnanti colti e accoglienti. Colti, preparati, e accoglienti. Credo che più o meno sia così. Però sono stati quelli che mi hanno ovviamente, mi viene in mente la professoressa del latino e greco, sia del ginnasio che del liceo e il prof di italiano, sempre del liceo. Poi l'università, che me la immaginavo una sorta di cenacolo, dove lo studente poteva lavorare con il prof invece no. Erano dei personaggi di grande spessore culturale, proprio grande, però insomma, che erano insomma separati, separati.

Qëndresa : quindi l'università ti ha deluso?

Catarina : no, mi aspettavo un coinvolgimento, che si superasse la fase del liceo e si entrasse in una maturità con un rapporto più vicino, invece erano sempre in cattedra, però ce li mettevo io in cattedra, per carità, però ecco il rapporto diciamo meno formale, non era possibile, con i prof con i quali sono entrata in contatto. Però grande personalità.

Qëndresa : ma hai comunque un bel ricordo dell'università?

Catarina : si, si...

Qëndresa : secondo te, è cambiata anche l'università?

Catarina : sì, è cambiata perché, è cambiato il sistema, l'organizzazione,

Lorenzo : Impresa, inglese..

Catarina : perché é andata su quel piano lì, capito. E quindi, ha perso spessore. C'è una velocità nei corsi, quelli fondamentali, che come dire, non consente, il lavoro critico, l'approfondimento.

Lorenzo : Il consenso non è nemmeno richiesto.

Catarina : Sull'università ti puo dire di più Lorenzo, che sa quanto è cambiata l'università.

Lorenzo : c'è una cultura molto mnemonica. Il problema degli studenti è la memoria. Totale disinteresse per cosa si sta facendo, non provano nessun interesse. Avevo provato questa esperienza quando i ragazzi americani venivano per studiare il Rinascimento, per nessuna curiosità, dovevano fare questa...non erano nemmeno capaci di problematizzare...Si sente in giro. Il Rinascimento è come una qualunque altra cosa. Che fatta come una città come Firenzenon gli importa niente.

Catarina : passeggiano con una bottiglia in mano, cammina..

Lorenzo : però vanno a vedere tutto, perché si è detto che bisogna vedere.

Catarina : viaggiano in questa città delicatissima, come fossero..

Lorenzo : non solo gli studenti stranieri, ma anche gli italiani.

Catarina : ora anche i nostri. Prima erano gli stranieri. (*Parla a Lorenzo*) : ma tu volevi dire gli americani perché hai avuto quella esperienza lì? Sono stati i primi, il modello americano, e poi inglese. Quella scuola dei test...

Lorenzo : sono cambiate anche le università francese e italiane, nonostante le resistenze dell'UE..

Catarina : (*riprende*) esatto la commissione europea, nel 1986, quando preparava l'UE, aveva scritto un documento importante sulla scuola, che avevano questa idea di occuparsi anche della scuola, dove si parlava anche della società della conoscenza, era proprio la parole chiave, su qui si doveva fondare l'UE, che doveva portare alla Costituzione, che doveva essere uno stato federale. L'ultimo documento del maggio 2018, della Commissione UE sulla scuola, esattamente sulle indicazioni sulle scuole, la parola conoscenze 4 volte, contro 220 di competenze, l'UE chiede agli insegnanti di tutta EU di lavorare per ottenere negli alunni, dei alunni resilienti ai cambiamenti, capaci di inserirsi nell'economia così precaria, capitalistica dell'occidentale, essere capace di attraversare tutte le crisi economiche, perché tutto parte da lì, ecco l'economia diventa il fulcro di tutto.

Qëndresa : e tu come fai, diciamo per trovare un tuo modo per appropriati gli insegnamenti, per non essere schiacciata da queste indicazioni?

Catarina : io sono costretta di stare sotto la legge, sono costretta ad individuare tutte le competenze, ma metto anche ovviamente, conoscenze e abilità che secondo me vengono prima della competenza, molto prima, e il mio lavorare, tiene molto in considerazione, la storia personale, e da dove vengono, perché ritengo che costruire delle conoscenze, regalare loro la mia curiosità e la loro curiosità, gli strumenti per sapere leggere la realtà nella quale, vivono, e quindi fondamentalmente insegnare loro a leggere e scrivere e a fare di conto nel senso progetto è preponderante, accanto ci scrivo le competenze e cerco anche di valutarla con dei sistemi che abbiamo, ma insomma, dando...cercando di creare dei ragazzi a interessare ciò che fanno, più che a quanto prendono, il voto viene dopo. Strutturiamo la testa, facciamo una bella testa, capace di pensare. E questo si può fare, partendo da una relazione con l'alunno, una...che è fondamentale, perché se non entri in relazione, non sai come, quale è la chiave di comunicazione con il ragazzo.

Qëndresa : come capisci la nostra epoca e quale è il ruolo della scuola in questa epoca?

Catarina : dunque, il ruolo della scuola è fondamentale, perché l'istruzione è un bene primario, affinché i cittadini, siano liberi e uguali. E capire dietro, la scuola deve aiutare i ragazzi a capire, in questo momento, fare capire ai ragazzi che dobbiamo ascoltare anche l'altro, anche chi arriva da lontano, che ti pone davanti alle tue contraddizioni, portando, la sua differenza, bisogna aiutare i ragazzi portare questo riconoscimento dell'altro, dell'uomo nell'altro, nel diritto dell'altro, di esserci. Oggi come oggi, non si fa altro che alzare muri, non solo l'Asia o l'Africa, ma dividere anche all'interno dell'Unione Europea, dello stesso stato, ecco. Quindi, la scuola in questo ruolo, non lo deve, ciò che lo ha sempre avuto, non lo deve abbandonare. Non so se ho risposto alla domanda.

Qëndresa : si, quale sono secondo le emergenze della nostra epoca, per educare i bambini, come abbiamo detto prima, che i bambini hanno perso anche i riferimenti, la memoria?

Catarina :si, non è semplice...i ragazzi di oggi, sono ragazzi, che vivono di narcisismo, però indotto, non nascono narcissi, ma diventano narcissi, dovuta ad una educazione familiare poco attenta, a costruire percorsi che li porta ad una maturità, e quindi lasci loro vivere la loro età nella maniera giusta, ma con una attenzione verso appunto, la maturità, l'appropriarsi, un diventare adulto, in un momento in cui i ragazzi cercano di diventare adulti..in cui i babbi si vestono come i figli, le mamme si vestano come le figlie, e quindi, in questa confusione, finisce che per essere una confusione di ruoli, i ragazzi che non hanno strumenti, crea disorientamento, e il narcisismo crea prepotenza, quindi, rispettare le età dei ragazzi, significa anche non esporrli, a delle tematiche che fanno parte dell'età adulta, io vedo, per esempio, stando dentro la scuola, questi genitori che parlano davanti ai figli di qualunque cosa, che non li schermano mai, non c'è mai un momento in cui gli adulti sono adulti e bimbi vanno a giocare da un'altra parte, vedono tutto, intervengono anche (*ride*) ma senza avere gli

strumenti. E la famiglia è diventata disattenta (*dice come un tono drammatico*) in questo, perché per questi bambini, sono come...(*ride*)...le bambole..*(ride)*, mi viene da dire - non lo so se sto dicendo bene - le bambole di quando eravamo bambini noi, per cui alla bambola gli si tagliava i capelli, e vedi dei bambini piccini così con i capelli ritti, le punte celesti, cioè vengono trattati (*ride*) da bambolotti. Eh tutto questo, non è neutro, capisci..

Lorenzo : (lo interrompe) I genitori sono narcisi. Il narcisso guarda sé, non vede mai l'altro. È il massimo della semplificazione della relazione, guardo nello specchio e vedo me, non esiste la realtà. La funzione della scuola è ricompiere la realtà. Restituire alla realtà la sua diversità infinita che è data dalla percezione della diversità ma anche dalla percezione della similitudine. La conoscenza del modo geo- storico, è il veicolo attraverso il quale io ho percezione di essere cittadino, quindi. Il narcisismo non chiede fatica, guardarsi solo allo specchio. La società dell'informazione ha collegato allo spazio dei sensori, che mi mettono davanti agli occhi, tutta la merce, che mi può aiutare a riflettermi nello specchio. Comparare delle cose per guardarsi nello specchio. In maniera sempre più semplice. I genitori si vestono come i bambini.

Catarina : poi gli adulti mascherano che cercano sempre di assomigliare ai ragazzi e i ragazzi dall'altra parte vengono adultizzati perché finiscono per fare delle esperienze precoci rispetto all'età che hanno. Questa confusione non può non avere delle ripercussioni (*ride*) poi...all livello generale..

Lorenzo: a una ragazzina della media i genitori l'hanno offerto da leggere I Buddenbrook (Thomas Mann)

Catarina : (*si esclama con indignazione*) una ragazzina di prima media. Cioè, non si capisce.

Qëndresa : da quando secondo voi è cominciato questo cambiamento?

Catarina : dal 2000. Dal 2005 ha cominciato a sentirsi forte, e ora è proprio evidentissimo.

Qëndresa : E come vivi tu il tuo ruolo di insegnante, come ti senti nel tuo ruolo, a partire dagli anni 2000?

Catarina : ehhh, mi sono sentita sempre più schiacciata da queste legge dentro le quali siamo chiamati a stare, dico sempre, che poi se mi guardo intorno, che vorrebbe il ministero che ci facesse, sempre di più, pagati niente. Tutto quello che vuoi. È demoralizzante. E poi in classe. E c'hai questi ragazzi davanti. A quel punto, trovi il senso. Ritrovi il senso di quello che fai. Certo il fatto che questi ragazzi siano così narcisi, spavaldi, ma allo stesso tempo fragili come direbbe Pietropoli Charmet, e ci costringe a trovare la chiave per tutte le volte, per costruire quella comunità della conoscenza e dell'abilità e poi alla fine della (*ride*) della competenza dico io, che è abbastanza complesso da costruire anche perché i ragazzi che vedo io, hanno già cominciato la scuola da 5 anni. Dipende anche che percorso hanno fatto, se sono stati più abituati, a rispondere in maniera semplificata ai test, piuttosto ai test, anche se piccoli, a

lavorare in modo più come dire più scientifico dalla parte della costruzione delle abilità. Quindi sì, però, ci sono loro, allora loro diventano primari. Il rapporto che hai con loro, non è il rapporto che hai con il ministero, cerchi di fare il tuo ma portando quello che hai lì dentro. I risultati poi si vedono. Abbastanza, abbastanza. Io sono contenta.

Qëndresa : quale educatore ti ha ispirato di più?

Catarina : ah dunque, io appena finito il concorso, incontrando Lorenzo quel giorno, lui mi disse, ho detto bene, mi hanno dato una supplenza. E lui mi disse leggi Don Milani. Io ho letto tutto da Don Milani, a partire da "Una lettera a una prof", che ha scritto Nera Fallaci "Dalla parte dell'ultimo" si intitola il libro. E partire da quello che era un mondo diverso, da una scuola diversa, io per esempio sono figlia della scuola riformata, della grande riforma 1962, io avevo due anni. E quando sono entrata io a scuola nel '66, la scuola era già unificata, dopo la scuola elementare c'era la scuola media per tutti. Non c'era l'avviamento al lavoro poi la scuola media. E la scuola media per tutti, era un bel omogeneizzatore. Dava a tutti, al figlio di professionista come al figlio dell'operaio gli stessi strumenti, poi ovvio che il figlio dell'operaio in casa trovava meno possibilità ma davvero era l'idea, anche io posso diventare ingegnere. No? La speranza di costruire su dei ragazzi che partono un po' svantaggiati, e i professori, ci credeva tantissimo in questo. Anche questa me l'ha passata. Quindi Don Milani muore nel 1967, quindi la scuola di cui parla lui è la scuola pre-riforma. Si era fatto caricato, di preparare anche gli figli dei contadini, che erano gli ultimi nella scala sociale, anche i figli dei contadini, affinché che entrassero nel mondo con la consapevolezza di se, per fare quello che potevano, poi c'è stato chi ha fatto molto, è stato presidente di provincia, giusto Lorenzo? Uno dei suoi, e non il meglio.

Lorenzo : Don Milani non era né un pedagogista, né un uomo di scuola, e soprattutto era un prete, e questo non può essere separato, ma era un sasso nello stagno, di aver, è il bambino che dice che il ré è nudo nella favola, poi dopo...

Catarina (lo interrompe) : e infatti "una lettera alla professoressa" dice tu professoressa che sei la scuola, non ti accorgi che perdi tutta una fascia di persone, che hanno tanto da dare, da dire, perché sei questo insegnamento vecchio fondato sulla classe sociale, insomma è stato un libro molto importante che ha aperto un dibattito dentro la scuola, e quello che è venuto dopo.

Lorenzo : Don Milani è una figura politica, paradossalmente. Poi dopo questa onda su questo sasso gettato, una ...pedagogica, psicologica, didattica.

Catarina : sì Rabboooni, ragazzini come si chiamava Frabboni, insomma i grossi, i grandi pedagogisti, e poi il GISCEL, il gruppo di Padova, Il Giscel ha fatto tanti lavori sulla pedagogia. Tutti questi gruppi di lavoro in materia di didattica, intesa come qualcosa di scientifico, come si costruiscono le conoscenze, a partire da una relazione anche di rigore perché Don Milani era una persona di grande rigore... Non era un personaggio facile, però un rigore che ti porta da qualche parte, ti dà una consapevolezza, il rigore delle procedure, che ti porta a raggiungere gli obiettivi, ecco oggi non si può parlare di rigore. È diventata una parolaccia, rigore come limitazione, non rigore come auto controllo.

Lorenzo : controllo della capacità di percepire la complessità.

Catarina, ecco controllo della capacità di percepire la complessità.

Lorenzo : Il problema è secondo me fondamentalmente questo.parle de Renzo Arbore nella trasmissione "Altra domenica"...personaggio che diceva "buono" "non buono" ...che è quello che succede oggi. La perdita totale della varietà. Una scelta : con me / contro di me. Tanto più è semplice.

Quando si sentono dire delle cose sui migranti oggi, si sentono dire delle cose di una enormità spaventosa insomma. Perché è semplificata a "gli voglio, non gli voglio" che poi questi vengono da mondi che gli occidentali hanno fatto tutto per distruggerli. Questa non conta più. Conta : "mi danno fastidio". Perché ti danno fastidio? Mi danno fastidio, non buono. E la scuola ha questo potere enorme.

Catarina : perché c'è l'abbiamo dentro – (dice con un sorriso trionfante).

Lorenzo, i bambini sono naturalmente, sono essenzialmente dei conoscitori, perché non fanno altro da quando nascono...fino a che..

Catarina : vengono corrotti, mi viene da dire

Lorenzo : vengono corrotti, e continuano a dare quello che diceva Catarina, delle risposte sempre positive, bisogna però riuscire a infrangere il guscio, che è il guscio del conformismo.

Qëndresa (a Catarina) : tu mi sembra che cerchi ad andare oltre le difficoltà, a capire gli alunni, a capire gli adolescenti...per poter comunicare con loro, quali libri ti hanno veramente influenzati nel tuo modo di capire gli adolescenti?

Catarina : si, si. Allora, ultimamente, ho trovato molto, anche illuminante per certi versi, un paio di libro o tre, come personaggio, Pietropolli Charmet "Fragile e spavaldo", Aimé et Charmet "La fatica di diventare grandi" dove si parla proprio di un modo in cui i conflitti generazionali sembrano finiti, i ragazzi fanno fatica a crescere, dove sono, dove si trovano, non c'è più il salto, da un'età all'altra, eh, poi, prima di questo, prima poco prima di leggere "Fragile e spavaldo" di Pietropolli Charmet, fino al 2008-2009, l'esperienza nello suo studio con adolescenti difficili, ha capito in questo libro breve, una sorta di mutazione nell'allevare i bambini, i ragazzi, il nuovo nato nella famiglia. Fino a 25 anni il nuovo nato era l'animaletto che doveva diventare uomo, umano, perché fino che era piccolino ero più un animaletto che uomo e passava attraverso una serie esperienze che lo facevano crescere attraverso l'uccisione del padre, che è anche l'educazione che ho ricevuta io, mi sono riconosciuta, l'educazione però ha delle positività e negatività, ti porti dietro il senso di colpa, il senso di colpa ti schiaccia, dovevo avere a che fare con il senso di colpa, devi prenderti le tue responsabilità a infrangere e quindi a saltare di livello, e il nuovo nato da 20 anni, il nuovo è il narcisso, arriva il nuovo il neonato e la famiglia si struttura intorno al bambino, mentre prima il bambino doveva prima imparare a conoscere le regole della famiglia, e diventare poi piano...si struttura in base alle esigenze del bambino, i genitori, i nonni, questo figlio che è al centro

dell'attenzione di tutti, cresce senza difficoltà, perché cresce senza difficoltà, senza desiderio, perché ha tutto quello prima di desiderare, è molto più sicuro di sé, è forte, perché non incontra ostacoli, però incontra dei problemi in momento in cui entra a scuola, perché incontra l'altro. Non ha strumenti, diventa spavaldo, ma una fragilità, che gli deriva di non aver mai desiderato nulla per ottenerlo, farsi delle domande, fino a che punto vale la pena, non lo so, tutte quelle cose, quelle domande che ti fai per crescere, e questo non ha strumenti per...quindi è prepotente.

Lorenzo : poi la sicurezza è il cappello, il cellulare in mano.

Catarina : quali sono le sicurezze, sono tutte fuori. La sicurezza sta fuori di sé, non sta dentro di sé, sta fuori di sé...ehhhhh, diventa problematico entrare in relazione così. Pietropoli dà anche delle indicazioni, dice, attenzione, non sono sciocchi, sono capaci anche di tante cose, però indubbiamente, però bisogna costruire, trovare una modalità di relazione con questi ragazzi con cui non è quella a cui siamo abituati. Quindi parlare...condurli per mano. Perché alla fine loro stessi ti chiedono delle regole, anche se l'adoslente, ha bisogno di infrangere le regole, però se non ci sono, come mi regolo?

Qëndresa : e tu? Come fai per...?

Catarina : eh cerco di lavorare sul rispetto di sé e degli altri, il rispetto di sé e del proprio lavoro, ti rispetti se studi, se capisci questa cosa, lavoriamo insieme, vedi che è gratificante, vedi che è bello. Insomma un lavoro quasi uno per uno, io gli guardo tutti negli occhi. E lo vedo, quando uno c'è lo guardo...mandaci una cartolina...dai vieni..cosa è successa, perché sei così distratto? Si legge...

Qëndresa : nella tua pratica educativa cosa è il più importante, dove vuoi portare gli alunni? Cosa ti ispira, quali sono le tue aspirazioni, cosa vorresti che gli studenti diventino?

Catarina : vorrei che diventassero, appunto, l'ho detto prima no, che si costruissero una personalità, una testa che pensa, che è capace di appunto di capire, di vedere, come funziona la società, a partire da come funziona una lingua, come funziona la comunicazione, la meraviglia delle parole, perché noi si pensa grazie alle parole, tutto questo mondo che ci serve, per essere coscienti di sé, vederli crescere consapevoli...anche come dire.....ehm contenti di sapere sempre di più, questa società di conoscenza, per capire chi siamo, dove siamo, che facciamo, dove andiamo, ecco.

Qëndresa : quando ti senti che sei riuscita nel tuo lavoro di insegnante? Cosa ti rende felice e cosa è gratificante nel tuo lavoro?

Catarina : è gratificante che insomma loro...di aver costituito un pezzetto del loro percorso, di averli aiutato a trovare sé, il senso, quindi, questo mi rende molto, mi dice che ho fatto bene il mio lavoro. Ecco questo mi ha dato la consapevolezza che ho fatto bene il mio lavoro. A volte mi dico, se faccio bene il mio lavoro, in un modo così, faccio dei disadattati, oppure no, faccio dei rivoluzionari (*ride*) non lo so. Li rivedò a volte capita tornano a cercarci, specialmente i primi anni quando sono al superiore, professoressa, oppure mi mandano un

messaggio, professoressa, ho preso 8, ho capito tutto, mi piace, grazie per quello che mi hai insegnato.

Si gira alla sua sinistra e prende una cornice dicendo "aspetto che ti faccio vedere. Queste sue due bambine che fanno la 4 superiore..Ho ripreso il bigliettino e l'ho letto a voce alta. Poi lei l'ha ripresa e l'ha letto con più enfasi. "L'insegnante mediocre dice, il buon insegnante spiega, l'insegnante superiore dimostra, e il grande ispira" (finisce la lettura con un grande sorriso).

Qëndresa : Bello

Catarina : Vero (*con un grande sorriso*).

Catarina: (*riprende un'aria più serio*) : poi ognuno fa il suo percorso. Però, insomma.

Qëndresa : E nella scuola dove hai lavorato prima di venire a lavorare nella Scuola Città Pestalozzi come era, quali sono le differenze tra queste due scuole?

Catarina : hmm.

Qëndresa : scusami, ho dimenticato di dirti all'inizio una cosa importante che l'intervista rimane anonima! (*sorriso imbarazzato*).

Catarina : sì, no, sì, certo tutto è anonimo (*ride*)...hmmm allora,...come ti posso dire...è una scuola nella quale dunque, devi costruire un ambiente di lavoro, un gruppo di lavoro, dove con la classe cerchi di costruire il gruppo di lavoro, che si basa sul rispetto di se, dell'altro, del ruolo, che non sono qualcosa di formale, dietro, quella formalità, per capire dove siamo e cosa facciamo, c'è una sostanza, e la sostanza è la creazione del clima giusto per poter fare quel percorso di cui si parlava,eh quindi, potrebbe sembrare una scuola formale, doooove c'èeee l'inseeeeegnante dove, quando si entra in classe si alzano per salutarti, anche se non sempre, poi noi siamo i primi a dirti, ma comodi, comodi ragazzi...Dove c'è il passaggio, io ti parlo della scuola media, dove si sente che i ragazzi non sono più bambini, dove i ragazzi hanno quel rapporto con la maestra, alla quale si dà del tu, che è quel punto di riferimento, chi è l'adulto più vicino alla famiglia, è una figura più vicina alla mamma, dove si entra in una dimensione, si fa questo percorso di diventare adulto, cercando di diventare consapevole che siamo lì a fare una cosa che serve a tutti, che deve essere anche bello, che a volte anche complesso, quindi c'è bisogno in alcuni momenti di calma e di concentrazione per fare ognuno il proprio lavoro al meglio, dicevo, che da senso a quello che fa...non è che sono la professoressa che voglio fare qualcosa che entra nei doveri...studiare la lingua italiana, che si serve per capire il nostro pensiero diventa importante, perché se non ci si capisce, dare senso a quello che si studia, a quello che si fa, e che per fare questo c'è una modalità di stare insieme, di rispetto, di accoglienza, ma anche d'ascolto, ma anche di lavoro. Dove c'è anche un'organizzazione oraria e logistica di un certo tipo, ehhh suono le campanelle, quando finisce la ricreazione si entra nella classe, dentro, si cambia ecco..questa regolamentazione che fa sì che le cose funzionino, non deve essere vissuto come chi sa che cosa, ma come l'organizzazione finalizzata, all'obiettivo per cui siamo qui. Noi non ci siamo scelti ma

c'abbiamo da fare un percorso, e allora conosciamoci, facciamo un percorso, cosa ci piace, cosa non ci piace, cosa che ci irrita, e cosa non ci irrita, e quindi, e diciamo...a partire da come si comporta con l'altro. Non si dice "sei sciocco, ma hai fatto una cosa sciocca". A volte i ragazzi si dicono le cose...la parolaccia. Faccio tutti gli anni, e poi da lì, in prima media, c'ho una lezione sul linguaggio volgare, le parolacce. Perché l'hai detta? Che cosa volevi dire con questa parolaccia?

Tu l'hai detto questa parolaccia, "stronzo" ma che cosa gli volevi dire? Come ti sei sentito dentro? Ah mi sono sentito ferito...Ah allora diglielo così. Perché se lo chiami stronzo lui non capisce... si offende e basta.. e allora non vuol dire niente. Oppure visualizza cosa stai dicendo. Le parole sono importanti, usiamoli.

Qëndresa : prima di venire alla SCP, quali erano le tue aspettative?

Catarina : hm, sì. Allora la SCP, è forse, la prima aspettativa e che la SCP è una scuola a tempo prolungato, il mio percorso di insegnante è cominciato nelle scuole a tempo prolungato, 36 ore settimanali. Noi si faceva, due rientri pomeridiano..36-38 ore.

La SCP è una delle pochissime scuole – parlo della scuola media, perché la scuola primaria quasi dappertutto ci sono 40 ore.

Nella scuola a tempo prolungato, italiano, storia geo, con le ore che avanzavano si facevano nelle ore di compresenza, dei progetti italiano, matematica, italiano lingua straniera, italiano musica, e che bellissimi, si riusciva a fare una programmazione anche bello e diversa utilizzando le ore delle materie dove ogni materia portava la sua abilità e competenze che servivano per fare questo, avevo un po' voglia, questa nelle scuole normale non si fa più, io sono sempre sola nelle ore, e se voglio fare delle cose in più, mi appoggio sulla progettazione del comune che si chiamano le chiavi della città, e una progettazione, gratis per la scuola di Firenze, mette a disposizione circa 350 progetti diversi che spaziano, che sono progetti ci sono dei percorsi formativi, formazione alla cittadinanza, progetti di educazione ambientale, artigiane e mestiere, educazione alla salute, educazione alimentare, musei e beni culturali, ti dico sono 350, anche giornate di studi e formative per gli insegnanti, questa diventa un appoggio per l'insegnante che sta sempre solo su progetti particolari nelle 18 ore curricolare, e allora a quel punto riusciamo, nella scuola normale non ho solo una classe ma 2, quindi devo calibrare il numero delle ore in cui devo fare storia geografia, ecc. alcune progetti, che facciano fare delle esperienze significative ai ragazzi che un arricchimento, se vuoi se dell'offerta formative anche curricolare, poi grazie ai progetti finanziati dall'UE, si chiama Progetti PON, allora le scuole attivano percorsi educativi, di vario genere, in orario pomeridiano, post curricolarario. Però non hai una classe ma ne hai due, devi correre, devi lavorare anche di pomeriggio dopo esserti fatte le 18 belle ore, e un lavoro, è una progettazione comune fino in fondo non ce l'hai. Io pensavo di trovare questo nella SCP, perché è una delle poche, oltre che a una sperimentazione mi aspettavo avesse un senso.

Qëndresa : quale è l'idea che ti facevi della sperimentazione?

Catarina : devo dire la verità, fino in fondo, non lo so, pensavo che si studiassero, che fossero dei gruppi di studio, che lavorare dentro che lavorassero sulla didattica, e invece no. Questo non c'è. Non ho capito bene questa sperimentazione che fanno. Quindi non so. Sicuramente non c'è questa cosa della progettazione comune. Anzi molte ore di didattica sono tolte per fare delle attività di poco senso.

Lorenzo : la sperimentazione è rivolta più alla convivenza, alla relazione, che non alla formazione.

Catarina : esatto.

Lorenzo : sono entrambe le cose importanti. Però se uno va a cercare una cosa...l'altra meno.

Catarina : mettiamola così.

Qëndresa : E di Codignola? Cosa ti viene in mente se pensi a lui?

Catarina : lui, ha fondato Codignola, negli anni 50, siamo usciti da poco dal ventennio fascista, era la scuola di un quartiere operaio, mi sbaglio Lorenzo?

Lorenzo : comunque distrutto.

Catarina : e un quartiere distrutto, dove non c'era più nulla, dove c'era da ripartire, dove c'era da ricostruire le fondamenta da una democrazia, e che andava anche imparata, che aveva 25 anni nel 45 aveva vissuto solo il fascismo, quindi la scuola fascista, quindi una certa visione, e lì c'era anche da insegnante addirittura la consapevolezza di sé, la scuola dove si faceva da mangiare, dove i ragazzi, dove i piccoli bimbi apparecchiavano, era questo Codignola, poi il falegname, l'artigianato, questo prima dell'unificazione della scuola media, è la scuola che insegnava anche dei mestieri, che insomma dava anche la possibilità ai ragazzi di confrontarsi, di stare in un ambiente, insomma alle spalle c'era la distruzione no? Quindi questo.

Lorenzo : il quartiere Santa Croce era un quartiere di artigiani. Il mestiere di artigiano si imparava da bottega.

Catarina : facendo.

Lorenzo : gli artigiani, sono morti tutti. Perché in guerra, è stata una tragedia. Quindi c'erano i bimbetti ma non c'erano gli adulti. Quindi la scuola aveva questo compito di ricostruire il quartiere ma anche il quartiere nella sua vita originaria. Eh Ernesto e la Maria si misero lì, a dissero va bene, si fa noi. Portandosi dietro tutta le esperienze di una vita di attenzione alla scuola. Non è che sono nati nel '45. C'era la riforma Gentile, che il Codignola aveva cercato di fare un esperimento suo insomma. Eh la SCP, è stata una di gioielli della scuola italiana e per i fiorentini un punto di riferimento.

Catarina : prima era fino alla quinta elementare vero? È stato per tanti anni una scuola elementare.

Qëndresa : ma di Codignola...non ti ha ispirato una visione del mondo e dell'educazione?

Catarina : Codignola, c'avevo un libretto, parlava dei ragazzi un po' più difficile, che oggi si dice BES, con bisogni educativi speciali, e questo era molto interessante, questo libretto del Codignola proprio perché orientava verso un approccio di relazione e poi anche di aiuto, di accompagnato, di accoglienza, di ragazzo un po' complesso. Poi BES e questo grande contenitore che vuol dire tutto e non vuol dire nulla. Possono essere diverse problematiche, di tipo culturale, sociale, perché la famiglia straniera, oppure ha dei problemi sociali veri, ha dei bisogni particolari che però deve essere incluso, che però l'inclusione parla soprattutto di questo il libretto di Codignola. Il libretto dovrei avere qui.

Qëndresa : volevo solo sapere se per te aveva un significato.

Catarina :hmm, certo, sì, sì..senza dubbio. Poi negli anni quali erano, 70? il gruppo CEMEA

Lorenzo : questo non era Pestalozzi, Firenze negli anni 70 è stata una città molto attiva, proveniva, da fermenti culturali, che veniva anche da fermenti della città del periodo di fascismo, il gruppo del montale, il futurismo, le avanguardie, però tutto fermento, litigate, qualunque cosa. È interessante perché anche negli anni 70 sull'onda delle rivoluzioni di allora, nascevano le scuole popolari, le scuole di quartiere, il dopo scuola, e anche la sperimentazioni, quelle legate al CEMEA, che sono queste cose credo di genesi francese sull'educazione attiva fondamentalmente, dove tra l'altro, i miei figli hanno studiato con i figli dei figli di Codignola.

Catarina : i nipoti di Codignola.

Lorenzo : e, accanto a queste nasce a Firenze, sempre nel quartiere di Santa Croce, nasce il CIDI, l'INDIRE, che sono volte alla sperimentazione didattica...

Catarina : L'IRSAE bellissimo, l'istituto di sperimentazione in educazione. Poi è diventato con il tempo IRRE. Istituto regionale...Istituti di sperimentazione in educazione.

Lorenzo : l'IRSAE che hanno prodotto

Qëndresa : una città idealista Firenze !

Catarina : sì, sì, nascono puoi, sì...E ci sono questi quaderni dell'IRRE, de GISCE, insomma c'è stato un fermento fantastico. IRRE non esiste più, è stato chiuso, L'INDIRE, che era biblioteca di documentazione pedagogica, ma si sono snaturate abbastanza...

Lorenzo : sì perché anche poi, questo corrisponde alla vita fiorentina, dove c'era un mondo legato al sindaco La Pira e al mondo cattolico. E corrispondentemente, legate a Codignola, del mondo socialista, che concorrevano in maniera sana a sviluppare un dibattito molto fertile, poi il mondo cattolico, ha distrutto i circoli la pirani, perché considerati troppo avanzati, e poi curiosamente anche la parte antagonista ...

Catarina :... si è sgonfiata

Lorenzo ..(*ride*) anche l'altra parte...la dialettica funziona però bisogna essere in due.

Qëndresa : vi ringrazio a tutte e due per questo scambio molto ricco e interessante. Non voglio prendervi più tempo. Catarina, può darsi che mi verranno altre domande. Posso ricontattarti?

Catarina : certo, e comme no.

Qëndresa : comunque sia, ci vedremo prima di partire.

Catarina : molto volentieri.

Grille de questions à Vera

17.06. 2019

Présentation du but de la recherche :

Contexte d'époque et pratiques éducatives

- comprendre - à travers les pratiques éducatives- ce que signifie vivre dans notre époque, comment la Scuola-Città Pestalozzi, cherche à inventer de nouvelles modalités éducatives pour s'ajuster aux changements de notre temps.
- comprendre comment les enseignants comprennent notre époque et quelles habitudes, capacités il faut développer pour rendre les enfants aptes à vivre dans notre temps.

Constitution de la communauté éducative

- comprendre la communauté éducative, de qui est elle constituée, quelles sont les spécificités des enseignants membres de cette communauté ?

Enfance, parcours éducatif, parcours professionnel :

Qu'est-ce que tu pourrais me dire de ton enfance et de ton éducation familiale ?

Quelles auraient été tes expériences sociales marquantes ?

Quelle était ton expérience à l'école obligatoire/ton rapport à l'école ?

Quel a été ton parcours d'étude ?

Comment es- tu devenue enseignante ?

Expérience professionnelle au sein de la Scuola-Città Pestalozzi

Qu'est-ce qui t'a amené à choisir de travailler à la Scuola-Città Pestalozzi ?

Qu'est-ce que tu fais à la Scuola-Città que tu ne pouvais pas faire dans d'autres écoles ?

Quels sont tes rôles au sein de l'école et comment cela se fait-il que tu as choisis de faire partie de l'équipe de l'expérimentation ?

La Scuola-Città Pestalozzi et le contexte de l'époque contemporaine

Quelles devraient selon toi être les caractéristiques de l'enseignant de la Scuola-Città Pestalozzi ?

Si tu penses à tes débuts en tant qu'enseignante, quels changements as-tu remarqué auprès des enfants et des parents?

Selon toi, quelles sont les exigences éducatives de notre époque?

Les références utilisés et l'«éducation affective et relationnelle»

Quelles sont les références utilisées – vous en avez beaucoup il me semble, mais si tu peux m'indiquer celles qui sont les plus importantes?

L'autre jour tu as parlé de Galimberti. Comment Galimberti et d'autres penseurs vous aident à penser les défis de notre temps?

Quelles attitudes et capacités sont nécessaires pour vivre dans notre temps selon toi?

Qu'est-ce que tu pourrais dire de l'«éducation affective et relationnelle»?

Comment tu expliques le fait que cette modalité éducative n'existait pas en 1945?

Entretien avec Patrizio

22.04. 2020

(retranscription de l'entretien en italien)

Dans cet entretien, d'une durée d'une heure et dix minutes, mené pendant la période de confinement, Patrizio – un enseignant proche de la retraite - raconte les conditions générées par cette situation, l'ambiance générale, l'organisation de l'enseignement, la manière dont il vit ce moment. Cet entretien est en continuité avec un autre entretien que j'avais réalisé en 2019 avec lui et qui avait soulevé quelques questions que je souhaitais approfondir. J'ai sélectionné quelques citations de Patrizio, issue de cet entretien précédent, l'invitant à développer les points qui l'inspiraient. J'ai présenté ces éléments dès le début de l'entretien pour rester dans le cadre des questions que je souhaitais traiter. Patrizio qui enseigne l'histoire est particulièrement sensible au rapport au temps, à la manière dont les changements agissent sur les personnes et sur les relations sociales. En 2019, il a réalisé un film intitulé *Il tempo imperfetto*, pour rendre sensible les enfants sur la manière dont le sujet est un produit de son contexte historique, mais aussi pour prendre du recul sur les contraintes du temps présent qui affectent les relations sociales. Etant donné cette sensibilité au temps chez Patrizio et ce qu'il avait dit lors de l'entretien précédent, j'ai posé des questions qui allaient dans le sens de ses préoccupations et de ce qui semblait retenir son attention.

Cet entretien fut un peu stressant pour moi, car il y avait parfois des légers problèmes de connexion, qui entravaient la fluidité de l'échange. De plus, il m'a semblé difficile d'approfondir les éléments abordés précédemment, où Patrizio avait parlé avec aisance à la fois des conditions de l'époque et de l'expérience subjective. Il m'a semblé que l'entretien en ligne (par skype) générait une tension inhabituelle. Dans les premières minutes, Patrizio n'avait pas activé la caméra, je pense qu'il avait besoin de s'adapter. Quand il l'a activé, l'image était assez floutée et je ne voyais pas bien son expression de visage. Ces conditions participaient à renforcer le stress que je ressentais déjà du fait de faire l'entretien. De plus, au début, mes questions arrivaient en décalage, ce qui compliquait l'interaction et la possibilité de réagir pour demander quelques précisions sur ce qu'il disait. Mais malgré ces légères contraintes techniques, nous avons pu échanger.

Dès le début de l'entretien, j'ai essayé de le mettre à l'aise, en parlant d'abord des préoccupations quotidiennes⁵⁴ sachant que cette période de confinement avait suscité un stress supplémentaire chez les enseignants. J'ai essayé de le mettre à l'aise également en lui donnant la possibilité de s'exprimer comme il l'entendait, mais aussi en montrant de l'intérêt pour son récit.

Qëndresa : Come stai ?

⁵⁴ Comme le suggère Olivier de Sardan de commencer les entretiens par une discussion informelle, qui est proche de la vie quotidienne des informateurs (De Sardan 2016 : 59).

Patrizio : Bene

Qëndresa : com'è questo periodo ?

Patrizio : è dura. Non avrei mai immaginato di finire la mia carriera con la didattica a distanza (sorride). È qualcosa che contraddice completamente la mia storia. Però visto che ci sono, facciamo del nostro meglio.

Qëndresa : è una sfida per voi, no? (le mie domande arrivano in differito a causa dei problemi di connessione).

Patrizio : è una sfida, e comme! Noi siamo facilitati dal fatto che il nostro gruppo è molto unito e abbiamo un rapporto molto profondo con questi bambini, per cui dopo una settimana che siamo praticamente siamo stati completamente silenziosi, gli siamo apparsi in video ed è immediatamente sbocciato un....sono stati contentissimi. Perché all'inizio pensavano che fosse una vacanza, (Qëndresa sorride) poi via via si è accumulata la tensione. Da quando ci hanno rivisti, i genitori ci hanno detto che è cambiato molto il loro umore, il loro atteggiamento anche a casa. E siamo riusciti bene o male a lavorare e anche a mantenere uno spirito di gruppo e quindi per ora funziona.

Qëndresa : e tutti i bambini hanno il computer?

Patrizio : si ci sono state alcune, così delle difficoltà tecniche iniziali ma sono state tutte superate. Questo la scuola ha sopportato, ci sono state due tre famiglie che avevano bisogno del computer. La scuola ha molti computer e si sono anche

(non ho la telecamera, ecco la metto) ma ha anche avuto dei finanziamenti per acquistarli per le famiglie che non gli avessero. C'è qualche problema di connessioni. Stiamo procedendo abbastanza bene. Per noi adulti è molto stressante. Perché abbiamo limitato molte ore di presenza per non obbligare i bambini a stare davanti al video per lunghi periodi. Abbiamo cinque ore settimanali in cui gli vediamo. E gli vediamo a piccoli gruppi. Noi siamo in tre e facciamo tre gruppi di sette che ruotano tutti e tre.

E una volta la settimana facciamo "educazione affettiva" tutti insieme. Parliamo, cantiamo, balliamo, ridiamo, scriviamo storie tutti insieme. Loro si sono adattati molto velocemente a queste procedure. Però per noi questo comporta un lavoro quotidiano di cinque, sei ore, sette ore al computer, per preparare il materiale, inviarlo e poi stare dietro alle restituzioni che arrivano a qualsiasi ora, quindi.

Qëndresa : fai l'insegnante a tempo pieno.

Patrizio : (ride) io ero part-time, immagina te! Oltre ad essere confinato in casa.

Qëndresa : ora fate l'insegnante 24 su 24! (ride)

Patrizio : e si, si. Io per fortuna abito in campagna quindi mi faccio delle belle passeggiate, stacco tutto e me ne sto due ore fuori, consecutivi, però la mente è sempre qua, perché quando hanno bisogno ti chiamano.

Qëndresa : hai dato anche il numero di telefono?

Patrizio : si, si ce l'hanno, però preferiscono messaggi via computer.

Qëndresa : fino a quando durerà questo periodo per la scuola?

Patrizio : per la scuola andrà fino a settembre (2020), se riapre in presenza riapre a settembre.

Qëndresa : come fanno le famiglie in questo periodo con i bambini? Ci sono delle famiglie che lavorano immagino?

Patrizio : molti fanno lavoro da casa, almeno un genitore sta a casa. Se non ci sono i nonni.

Ora è quasi tutto chiuso. Ogni due tre settimane facciamo un incontro con tutti i genitori. Insomma si è ricreato un senso di comunità, a distanza ovviamente. La comunità ha reagito stringendosi.

Qëndresa: ti sembra che c'è un senso di comunità che è diverso da quanto era prima?

Patrizio : sì, di fronte a un problema comune, si sono organizzati una serie di rette e di canali di solidarietà più immediate. Credo che gli perderemo immediatamente, appena saremo liberi (ridiamo)

Qëndresa : non sei ottimista? (sorridente).

Patrizio : non so se ci porteremo dietro...forse alla fine rimpiangeremo questi giorni. Ad esempio, ieri sono uscito per comprare un cellulare che si è rotto e in giro c'erano tante persone. C'è un cielo che non si è mai visto, animali dappertutto, tranquillità, mancanza totale di smog. Questo lo riperdermo subito.

Qëndresa : forse ci darà delle idee per fare dei cambiamenti.

Patrizio : speriamo. Questa storia del *home working*, per molte persone che sono costrette a lavorare da casa e tutti se ne lamentano, anche le persone che vivono e lavoravo in un ambiente di lavoro non accogliente, un ambiente brutto e che i primi giorni si sono sentiti liberati da una catena, hanno valutato il *home working* peggiore fuori di casa, molto più stressante, molto più faticoso, molto meno di soddisfazione, quindi penso che, però ci sarà una resistenza, se questo tipo di modo di lavoro dovesse essere adattato in maniera massiccia, penso che incontrerà la resistenza dei lavoratori, di noi insegnanti di sicuro.

Qëndresa : questa è anche una esperienza diversa che dà nuove idee, no?

Patrizio : a noi di quarta, hai visto noi il film *Il Tempo Imperfetto*? al regista, è venuta l'idea, sta raccogliendo materiale su quello che succede e glielo inviamo, famiglie, bambini, soprattutto i bambini dovrebbero riprendere quello che succede e con il materiale che gli forniremo, monterò un film.

Qëndresa : che bello!

Patrizio : ed è un bellissimo progetto. Stiamo redigendo delle domande che mandiamo ai bambini, ai genitori e a noi insegnanti e queste domande saranno una base per la piattaforma. Ognuno darà le sue risposte e queste risposte, con montaggi dei pezzi della vita quotidiana, dovrebbero formare il film. Anche questa è una documentazione.

Qëndresa : mi sembra un bellissimo progetto, mi piacerebbe vedere il film quando uscirà.

(Inizio dell'intervista)

Qëndresa : Ho selezionato alcuni brani su quello che mi hai già detto e volevo farti altre domande. Ti chiederò se mi puoi dare degli esempi concreti, descrivendo cose banali della vita, di raccontarmi delle scenette, proprio come avevi fatto l'ultima volta. Prima ti leggo tutte le domande, poi procediamo un ad una. Ci sono delle domande sulla tua percezione dei bambini, dei loro atteggiamenti, ma anche della tua esperienza.

Qëndresa : Ti cito : "I bambini sono in ansia e non riescono a rilassarsi, passano da un'attività all'altra, hanno poco tempo. Non è una vita a misura di bambini". Hai parlato spesso dell'ansia nei bambini. Cosa puoi dire su questa ansia."

Dicevi poi che "i bambini hanno poco tempo e questo non li rende felici. Forse hanno

bisogno di annoiarsi. Per noi era possibile fantasticare". Davi l'esempio di un bambino che piangeva per non aver niente da fare per 45 min. "Non avere niente da fare diventa una crisi quasi isterica "non so cosa fare". Cosa intendi per il "bisogno di annoiarsi"? E per "noi era possibile fantasticare"?

"I bambini sono continuamente altrove, bisogna di un tempo disteso, smettendo di far finta di essere in fretta, di dover correre"...Da cosa capisci questo?

"I bambini sono diventati *intoccabili*. E come se gli adulti non fossero vulnerabili o suscettibili di essere feriti. I bambini rimproverano gli adulti. C'è stata un'inversione di potere". Questo mi sembra interessante, cosa puoi dire di più su questa inversione di potere?

"I bambini oggi hanno bisogno di qualcuno che sarà più forte di loro per dargli un sentimento di protezione, di sicurezza, ma se i bambini si comportano con l'adulto come se non ci fosse distinzione di età, allora non so cosa sarà....per lui il mondo crollerà perché non ha nessuno di più forte per rassicurarlo". Cosa ti dà questa impressione?

Ora, alcuni tuoi commenti sull'organizzazione : "Le procedure burocratiche ci fanno perdere un sacco di tempo". Cosa sono queste procedure e come incide questa mancanza di tempo sulla vita della comunità educativa, nei rapporti fra gli insegnanti ad esempio?

Il film *Il Tempo imperfetto*, dicevi che avresti voluto proporre una riflessione sul tempo. "in questo momento siamo avarissimo con il nostro tempo, fermiamoci" Come puoi riassumere questo film? Cosa c'è dietro questo messaggio che hai voluto proporre?

Sono tanti i spunti che ho citato del nostro ultimo scambio, scegli quello che ti ispira di più per iniziare.

E ultima cosa, sentiti libero comunque di porrimi le domande che vuoi.

Patrizio : sì perché mi sento una grossa responsabilità addosso. Non è facile, però è stimolante. Vediamo.

Qëndresa : non so perché dici questo ma non c'è bisogno di sentire questa responsabilità perché..

Patrizio : no perché quello che tu hai elencato sono le mie sensazioni più che riflessioni, sono proprio sensazioni. Quindi mi costringi a circostanziarle e a motivarle. E magari parlando scopro che sono delle false credenze (ride). Potrebbe succedere anche questo. Ma è molto, molto utile. Alcuni esempi mi sono venuti, però su alcuni, vado proprio in *ansia da performance*. Quindi...Vediamo che succede, vai.

(ridono entrambi)

Qëndresa : senti, per descriverti un po' il contesto di queste domande : in uno studio in antropologia come questo mi interessano proprio il tuo modo di vedere le cose, le tue sensazioni vanno benissimo, non sto cercando una descrizione oggettiva delle situazioni, ma mi interessa la tua esperienza soggettiva.

Patrizio : d'accordo, va benissimo. Ridimi la prima domanda.

Qëndresa : cominciamo con la prima domanda "I bambini sono in ansia e non riescono a rilassarsi, passano da un'attività all'altra, hanno poco tempo. Non è una vita a misura di bambini". Cosa puoi dire su questa ansia?

Patrizio : Questa ansia i bambini la manifestano tutti, tranne rarissimi eccezioni, in queste rarissime occasioni, sono i bambini scarsamente integrati, bambini che ci sforziamo di integrarli nel gruppo in qualche modo, sono gli unici che si comportano in maniera naturale. Di solito, nella mia classe di 20 bambini, 18 la domanda ricorrente che mi fanno è : "cosa si fa dopo? cosa si fa dopo?", a volte prima che abbiamo iniziato l'attività che faremo immediatamente. Sono proiettati nel futuro. Voglio riempire gli interstizi di tempo, a riempirli tutti. Spesso anche a prescindere dalla piacevolezza delle cose che proponiamo. A volte si interrompono persino dal gioco, sono in giardino, hanno un'ora di tempo libero, e se le godono eh. Cioè veramente sono contenti. E quando gli chiamiamo, come i bambini di tutte le epoche, stufano, perché vorrebbe continuare a giocare. Però interrompo il gioco per venire a chiederci cosa si fa dopo. Io mai mi sarei sognato da bambino di fare, nemmeno i miei compagni. Dopo, a un certo punto la mamma ti chiamava per andare a cena. Era questo il confine. Non esiste altro. Oggi invece vogliono proiettarsi nel futuro, vogliono sapere cosa viene dopo. Io di solito gli rispondo dicendo, vi rispondo quando sarà dopo. Ora è ora, non c'è da preoccuparsi. E lo fanno veramente tutti.

Ci sono due, in particolare un bambino in particolare che invece da te e chiede "mah, abbiamo già fatto pranzo?" mah, (ride) la mappa del tempo non è ancora veramente stabile. È un bambino molto divergente che si estranea da qui e ora per cui perde gli agganci con la realtà e viene a chiederti che tu gliela dia. Ma è quello che vive più felicemente, che vive in maniera più tranquilla, serena, i suo rapporto...

Qëndresa : questo è qualcosa che esiste già da tanto, oppure l'hai notato negli ultimi tempi?

Patrizio : negli ultimi dieci anni..e poi c'è un altro sintomo di forte ansia...sono le richieste, sulle attività extra-scolastiche. Gli vedo gli occhi...a volte gli ballano. ma oggi è maa-mercoledì? è mercoledì?(imita la voce esitante dell'alunno) " si è mercoledì, che cosa ti preoccupa? "Sì perché stasera c'ho il corso di teatro e allora bisogna che il babbo non faccia tardi, perché altrimenti dopo la mamma si arrabbia non potrò andare, perché ho il calcio" (Patrizio imita un bambino che parla in modo confuso). Di solito il calcio comincia in anticipo rispetto alla chiusura della scuola e allora da una certa ora in poi entrano in ansia perché sanno che magari faranno tardi e l'allenatore gli guarderà male. Poi ci sono bambini che fanno tre, quattro attività extra-scolastiche sono assolutamente subissati di offerte. Anche la scuola, ho fatto una riflessione proprio in questo contesto, la scuola dura troppo. Non pensavo mai di arrivare a....Io sono formato nella scuola a tempo pieno degli anni 70. Che era un modello di scuola che inglobava completamente la vita del bambino. Però io lavoravo in una situazione rurale quasi, a Bagno a Ripoli. Le famiglie non erano contadini, ma la cultura era rimasta quella, per cui non era previsto che i bambini facessero attività extra-scolastiche. Allora la scuola di 40 ore settimanali, al suo interno aveva programmato anche esperienze extrascolastiche. E allora non c'era conflitto. Li portavamo in piscina, li portavamo a fare sport. Li portavamo a fare delle passeggiate, gli portavamo a teatro, gli portavamo al cinema, gli portavamo a fare queste attività che oggi tutte le famiglie fanno normalmente. E allora forse 40 ore di scuola sono troppe. Dobbiamo in qualche modo anche ridimensionare il nostro tempo scuola. Poi queste ore sono vissute in un ambiente scomodo, abbiamo il giardino, ma

le nostre aule non sono ambienti comodi.

Qëndresa : pensi che sarà possibile ridurre i tempi della scuola?

Patrizio : penso che sarebbe necessario ridurre i tempi. Ma se poi riducendo il tempo della scuola, aumentano di più le offerte extra-scolastiche allora è inutile. (ridono entrambi)
Dovrebbero ridurre questi tempi per permettere a questi bambini di respirare.

Qëndresa : a te ti sembra che non hanno modo di avere tempo libero?

Patrizio : sì questo lo vedo perché, io le propongo sempre delle attività teatrali. Non è recitazione, è teatro del corpo più che altro. E partono da esperienze di consapevolezza corporea, consapevolezza di se stessi, della propria fisicità, del proprio corpo e del corpo dell'altro, confidenza proprio con il corpo degli altri. E sono tantissimi, proprio la maggioranza, i bambini che non riescono a stare fermi, sdraiati e stare fermi. Sono tanti i bambini che hanno difficoltà a chiudere gli occhi. Hanno bisogno di un contatto visivo continuo, senza il quale il rilassamento si fa molto più difficile per uscire da se stessi.

Qëndresa : ah è sorprendente questa cosa!

Patrizio : riescono a disciplinarsi, a non parlare, anche questo. Questa è la prima conquista che riescono a fare, perché tanti non riescono nemmeno a stare zitti. Che non riescono a dare fastidio è normale, però quello di non restare tranquilli, fermare la gamba che trema la testa che si muove.....Oppure nei momenti in cui racconti storie, che gli caturano in maniera totale, però ci sono un buon numero di bambini che non riesce a non intervenire, a non interferire continuamente con quello che stai raccontando, per esprimere quello che li stai succitando, come se fossero soli, come se fossi in un mondo in cui gli racconti una storia, e attraverso un dialogo. Ma se siete in 20 e pretendete ad un dialogo individuale succede solo una grande confusione. Questo è anche positivo il fatto che restino se stessi, pur in un gruppo che funziona, va bene, ma l'autoregolazione è molto difficile da ottenere, per qualcuno impossibile. È una competenza che gli chiediamo in solo momenti determinati della giornata scolastica. Nemmeno in questi momenti non c'è la fanno. Questo avviene nei bambini che sono figli unici, o da genitori giovani, o genitori molto occupati che non sanno assumersi la responsabilità genitoriale e fanno dei loro figli dei piccoli principi.

Qëndresa : Come si manifesta questo atteggiamento di piccolo principe?

Patrizio : Cioè, *Il piccolo principe* è un bellissimo libro, ma qui il principe è un piccolo dittatore, intorno al quale si muove l'organizzazione quotidiana della famiglia, non perché si accondiscende per troppo amore, ma perché per non farlo crea dei problemi che non sono capaci di gestirli.

Qëndresa : tipo?

Patrizio : non sanno dirgli no. Tipo fa le bizze. Mia moglie, speriamo non mi senta (ride) : abbiamo un gatto obeso, che chiede continuamente da mangiare e miagola in maniera ossessiva. Se è con me, gli faccio il verso, mi diverto. Marta dopo tre maggiolini, non c'è la fa più gli dà da mangiare. E quindi un po' quello che succede a certi bambini a casa. Poi alla fine non sanno nemmeno loro cosa vogliono. Diventano soltanto terribilmente inquieti.

Qëndresa : cioè non ho capito, il fatto di non sapere cosa vogliono, li rende inquieti?

Patrizio : Sì, perché, quando poi, i tuoi desideri vengono immediatamente esauditi, perdi anche la capacità di desiderare. Ad esempio, sono bambini che non tollerano l'attesa. Sono dei bambini che mentre stai parlando con un altro, si mettono in mezzo e ti interrompono, ti parlano, ti tirano per la giacchetta, e continuamente pretendono l'attenzione. Quindi non

hanno limiti. I bambini piccoli della scuola dell'infanzia lo fanno. Se te stai parlando con qualcuno, a volte vengono lì, con i manino ti prendono il viso e te lo girano verso di loro. Sono anche dolci, molto dolci, sono carini. E te, immediatamente gli rispondi, perché sono tenerissimi. Ma se te lo fa un ragazzo di 10 anni. Ma se io a 10 anni l'avessi fatto a mio babbo pigliavo un ceffone. Non ci pensavo, era una cosa impensabile fare questa cosa mentre il mio babbo stava parlando con un altro adulto..ti pigliavo un calcione severo....Invece adesso hanno delle richieste che devono essere soddisfatte subito. Ma questo per fortuna non è generalizzabile, però in una qualche percentuale, tutte le famiglie ne sono vittime, chi più chi meno.

Qëndresa : Vittime del fatto che i bambini sono...?

Patrizio: insomma gli viziano, sono.....quello che si dice in maniera molto banale, bambini un po' viziosi. Questo per tutte le famiglie, perché? i bambini sono al centro della vita familiare. Non hanno una dimensione propria. Un mondo in cui la vita del bambino e dell'adulto scorre parallela ma indipendentemente, quella che era ai nostri tempi la comunità dei piccoli. Fuori dalla scuola non esiste la dimensione di comunità dei piccoli. Perché prima si formava sulla strada, o nelle campagne. C'era una fascia d'età molta ampia tra l'altro, che andava dai 5-6 anni all'adolescenza, e c'erano queste brigate che si muovevano paralleli ai mondi degli adulti, dove imparavi tante cose, Erano anche comunità pericolosi, anche crudeli, non era il paradiso.

Qëndresa : cosa facevano di crudele?

Patrizio : giocavano e esploravano il mondo, leggevamo fumetti, si stava, si rubava la frutta, si stava seduti nell'erba per un tempo indefinito, si andava a pescare, rigorosamente di nascosto alle mamme, perché l'Arno era pericolosissimo. E tutti gli anni, voleva le sue vittime. Questo quando eravamo più grandi, scorribande in bicicletta. Quando eravamo in piazza si riuniva anche i piccoli, fratelli, cugini, amici.

Qëndresa : non c'erano i genitori dietro?

Patrizio : no, c'era una comunità di adulti solidale, che un occhio ce lo buttavano tutti. Se facevi qualcosa di pericoloso c'era sempre un occhio adulto, in qualche finestra o qualche, o il giornalaio, o il tabaccaio, o l'ortolano o chi passava, che comunque poteva stare di intervento. Oggi questo è scomparso. Si ad adulto si faceva un vischio, si correva. Magari ci chiedeva di fare una commissione. Vai a comprarmi le sigarette e te ci andavi. Oggi un bambino, nessuno adulto...è impensabile. I bambini non riconoscono nessuna autorità figurati se ad un estraneo o un conoscente.

Qëndresa : a proposito dei bambini dicevi che sono diventati intoccabili?

Patrizio : si, i bambini sono ora il più grosso capitale che la famiglia abbia, sono sopravvalutati e non sono rimproverabili. Ogni famiglia tende a giustificare il comportamento dell'atteggiamento del proprio figlio. Ora non tutte le famiglie, perché ci sono anche quelle consapevoli. Non glieli puoi toccare, non è pensabile che tu puoi fargli una critica. Noi brutti voti non glieli diamo per scelta, ma anche se volessimo, prova a dare un brutto voto, ti ritrovi immediatamente contestato. Non forse come in certi casi dove sono arrivati a casa aggressivi, ma anche senza arrivare a questo anche la famiglia educata, civile, attenta, e collaborative, viene a chiederti ragione, non dice al figlio, se hai fatto un brutto voto è segno che hai fatto un brutto compito, impegnati di più, che vuoi. C'è questo atteggiamento di difesa a prescindere.

Qëndresa : sembra quasi se fosse una fiducia nell'insegnante?

Patrizio : sì, nel momento in cui, gli contesti qualcosa al bambino, perdi la fiducia della famiglia, che fino a poco prima la famiglia c'è l'aveva la fiducia.

Qëndresa : dicevi che i bambini hanno bisogno di un adulto che gli protegge e riconoscere la distinzione di età per crescere in modo sereno.

Patrizio : Sì perché nel momento in cui si trovano in difficoltà, se non hanno maturato l'idea di un punto di riferimento adulto, ai cui sanno rivolgersi, non sanno più che fare.

Questo credo che stia succedendo anche al livello politico, in questo momento nel nostro paese. Da tanti ormai nel nostro paese la fiducia nei partiti è caduta. E anche la fiducia nelle competenze di quelli che sono i nostri rappresentanti politici. E questo è pericoloso per la popolazione italiana, per i cittadini, perché se non hai fiducia in chi governa, sei in pericolo, ti senti in pericolo. Non è soltanto una questione che sei arrabbiato verso chi pensi che ti stia governando male ma ti senti fortemente in pericolo, come se perdi la fiducia nelle forze dell'ordine. E non vedi in loro garanti della tua sicurezza, ma qualcuno di prepotente e di incompetente. Quando incroci la polizia stradale hai paura, non è qualcosa da sottovalutare.

Qëndresa : quindi vuoi dire che anche per gli adulti c'è una perdita di riferimenti e di fiducia, mancanza di orientamento?

Patrizio : per i genitori e anche per gli insegnanti, ma meno. Per dire no, per porre delle regole il pretendere di cambiare gli atteggiamenti fa temere di perdere l'amore nei bambini. Cioè il fatto dire no, significa ma dopo non mi vuole più bene. Poi ci sono anche delle gare perverse tra le coppie. Prima era impensabile, che se qualcosa la mamma e il babbo lo contraddicesse o dice qualcosa la mamma, chi parlava per prima aveva ragione. Adesso invece c'è più democrazia, in qualche modo (ridendo), ma è facile dalla discussione passare al litigio. Il genitore che è più tollerante, più accondiscendente, si accaparra l'amore o la benevolenza del figlio, e l'altro invece diventa, poliziotto cattivo. Anche questa è una situazione che ha bruttissime ripercussioni sul bambino. Anche se lì per lì c'è l'ha vinta, e ottiene il gioco che vuole, perché la mamma glielo compra nonostante il parere negativo del babbo però ha in qualche modo inserito una spina tra la mamma e il babbo, è responsabile di un litigio, di un contrasto, di uno scontro, non va bene. Non va bene che accada a scuola tra insegnanti e assolutamente, noi lo vediamo, se succede una cosa del genere, crei una situazione molto antipatica.

Ora mi è venuto in mente qualcosa a proposito della paura di perdere l'amore per i ragazzi, che coinvolge anche noi insegnanti. Non è soltanto i genitori che non riescono ad essere autorevoli e non sono capaci di imporsi in maniera decisa. In particolare anche, abbiamo paura, proprio io ho paura, quando mi arrabbio di apparire sgradevole di fronte ai bambini della classe. Mi succede a volte di arrabbiarmi molto seriamente con qualcuno e quindi di rimproverarlo duramente davanti agli altri, e quando una persona è arrabbiata, è brutta, si imbruttisce. Quindi si arriva ad un certo punto di arrabbiatura mi prende, ho paura di apparire una persona sgradevole, quindi mi controllo, respiro e mi guardo intorno. Ora gli occhi del bambino rimproverato sono mediamente preoccupati, ma non tanto. Specialmente le bimbe ti guardano con adorazione, con contentezza, perché in qualche modo, io l'ho interpretato così, ti vedono come capace di prendere in mano la situazione e togliere di mezzo i problemi. C'è il negativo della ricerca della personalità forte, però anche la ricerca di qualcuno che ti porta fuori da situazioni che ti fa crescere, ti porta fuori da una situazione che non poteva

continuare, non doveva essere così. Insomma era l'ora che questa persona che creava fastidio fosse rimessa al suo posto, finalmente c'è qualcuno che ti dice. Per cui, non dovremmo avere poi, paura se lo facciamo con misura e rispetto, di affermare il nostro potere, perché comunque queste personcine che gli hanno affidate, dobbiamo garantire un ambiente in cui possano crescere, possano stare anche tranquilli.

Qëndresa : mi sembrava interessante anche chiederti di quello che mi avevi detto sul fatto che le procedure burocratiche fanno perdere un sacco di tempo e che questa cosa incide anche nei rapporti tra i colleghi. Mi potresti dire di più su questa cosa?

Patrizio : Per me la tecnologia...è qualcosa....già in questo periodo, solo accostarmi mi ha esaurito in maniera totale. Poi scopro che non è così impossibile.

Per i miei colleghi che sono più bravi, nativi digitali ecc si sono immersi e fanno continuamente, te parli con loro, che loro stanno facendo contemporaneamente un'altra cosa. E in questo modo lo fanno male. Le relazioni ne soffrono. Però sono attaccati a queste macchinette.

Qëndresa : mi puoi dare un esempio concreto?

Patrizio : ora siamo collegati con il computer. Marcello è il nostro coordinatore della nostra classe e anche coordinatore dell'ufficio studi della Pestalozzi, ed è anche la persona che mantiene i contatti con la preside. Lui è continuamente su due computer, attaccato con noi e a redigere documenti o a parlare con l'ufficio studi, o a rispondere ad una lettera della preside o a fissare gli appuntamenti. Lo stesso lo fanno anche tanti altri. Anche la loro attenzione verso l'esterno, verso i ragazzi è molto diminuita. Anche loro non ci sono, non riescono a rilassarsi. Questo fa soffrire i rapporti interpersonali. Le procedure informatiche non velocizzano assolutamente le azioni. Il registro cartaceo, dove si scriveva con la penna, era uno strumento molto più veloce rispetto al registro informatico. Poi tra l'altra questi registri cambiano con una velocità impressionante. E come i cellulari hanno tutta una serie di applicazioni, enormemente sovradimensionate all'uso che se ne fa.

Qëndresa : mi sembra che con il film *il Tempo Imperfetto* volevi anche dare un messaggio educativo ai genitori? Puoi dirmi in qualche parola il contenuto del film e il messaggio che hai voluto trasmettere ai genitori?

Patrizio : è un messaggio sul tempo che passa. È venuto fuori, l'hanno scritto i ragazzi, l'hanno preso coscienza che il tempo cambia l'ambiente, cambia le società, cambia le abitudini, cambia le città, e che per loro, i loro nonni erano degli sconosciuti. Anche, la consapevolezza che i loro nonni avessero avuto la loro età, non era scontata per qualcuno. Quando i nonni avevano la loro età, il mondo era la loro età, per loro era una nozione sconosciuta. Poi loro da soli, hanno scoperto che comunque si fossero incontrati avendo la stessa età sarebbero andati perfettamente d'accordo, che i bambini sono bambini ovunque si trovano, qualunque epoca storica appartengano, i bambini sono bambini e trovano il modo di giocare insieme e che sarebbero stati. E forse i loro nonni sono stati bambini felici, di quanto siano loro con tutte le loro conoscenze.

Hanno scritto dei testi, gliel'ho chiesto proprio in questo periodo di didattica a distanza, dove hanno immaginato che fossero stati i loro nonni ad arrivare nel presente. Cosa sarebbe successo se fossero i vostri nonni ad arrivare nel presente, cosa sarebbe successo? e molti di

loro hanno fatto la riflessione che non si sarebbero potuti adattare, che avrebbero trovato molte più difficoltà, di quanto loro ne avrebbero avuto nel passato dei nonni per il gap tecnologico. E non gli piace questo.

Per ritornare al film, i bambini hanno fatto delle interviste con i nonni. Il copione è nato dalle interviste e questa meraviglia ci ha fatto anche riflettere sul fatto che, perché queste cose i nonni non gli hanno raccontato prima? Cosa è che gli ha impedito. È perché non ci stanno molto insieme, oppure ci stanno ma fanno altre cose. Gli accompagnano a calcio, gli accompagnano la danza, non gli raccontano di come erano loro alla loro età.

Qëndresa : è interessante questa cosa. Perché per te è importante farli riflettere sul tempo?

Patrizio : (ride) è perché insegno storia. Cioè dalla storia dovremmo imparare. Per me è il problema che sta alla base degli errori che continuiamo a ripetere e che ci ostiniamo a non imparare dalla storia.

Qëndresa : cosa non puoi imparare dal passato secondo te?

Patrizio : questi ragazzi sono un gruppo speciale, quando abbiamo riflettuto sulla fase dai cacciatori raccoglitori, alla scoperta dell'agricoltura e dell'allevamento, abbiamo trovato un articolo, non mi ricordo neanche di chi, che diceva che da quel momento in poi, l'uomo ha cominciato a cambiare stile di vita per renderlo, più adatto alle proprie necessità. E una bambina ha detto, e da qui che è cominciato il processo che ci ha portato al cambiamento climatico. A me da un pezzo, io non glielo dicevo a loro, mi sembrava una cosa molto prematuro, ma la desertificazione del pianeta e lo sfruttamento intensivo del pianeta non è cominciato con la rivoluzione industriale, è cominciato con la rivoluzione agricola. La Sicilia, l'hanno desertificata i romani, era coperta di foreste. Il Sahara è diventato un deserto non perché è un evento naturale, è stato un evento portato dallo sfruttamento intensivo di quella fascia, dove sono nate la civiltà, e dove hanno coltivato per generazioni. Quindi è l'uomo che è una malattia per questo pianeta. Noi di questo dovremmo essere consapevoli. Ora con la tecnologia, ha subito un'accelerazione enorme.

Qëndresa : I bambini a parte di essere ansiosi, ti sembrano anche più consapevoli di certi problemi?

Patrizio : quando riescono a fermarsi su quello che fanno sono molto maturi. E che due secondi dopo sono già altrove.. E la virtualità. Cioè inseriscono quello che fanno in un contesto un po' da videogiochi.

Qëndresa : cioè?

Patrizio : ad esempio, gli ho dato il compito di andare con google map sul Nilo. E gli ho detto digitate Nilo e guardate cosa scoprite, che adesso voglio iniziare lo studio degli egiziani. Ana è entrata dappertutto. Tra poco mi viderò qualche sito di servizi segreti egiziani. Mi ha mandato delle immagini incredibili.

Qëndresa : non si quale capacità svilupperanno questi bambini.

Patrizio : no.

Qëndresa : Per ritornare al film: mi puoi raccontare il processo, quale era il punto di riferimento del passato che i bambini hanno investigato?

Patrizio : Loro vanno nel '56 che è il mio anno di nascita. E stato in qualche modo anche il volerlo portare quel bambino lì, dargli in qualche modo la mia infanzia. Può darsi che sia un dato personale, è il mio e ti porto, è il mondo che conoscevo, gli ho portati in un luogo conosciuto, non sarebbero stata la stessa cosa se li avesse portati nel 1926. Sarebbe stato

comunque qualcosa di mediato, anche per me, mediato dai ricordi dei miei genitori, delle mie conoscenze. Gli ho portato in un posto che conosco bene.

Qëndresa : come avete lavorato su questo progetto?

Patrizio : era proprio il periodo in cui i propri nonni erano piccoli. Era la media di quando i loro nonni avevano 8 anni come loro. In prima avevamo lavorato sulla loro storia personale. In secondo sulla storia personale dei genitori, e alla fine dei loro nonni. Avevamo costruito una linea del tempo che andavo fino al 1954, e nella quale avevamo inserito, era una esperienza bellissima che loro si ricordano nei minuti particolari, dove avevamo inserito sopra le vicende familiari, le nascite, i matrimoni, le feste, i lutti, e sotto contemporaneamente quello che succedeva nel mondo, in Europa e nel mondo, sempre attraverso i ricordi dei nonni e dei genitori, quello che i loro nonni e genitori ritenevano importante. L'allunaggio, l'alluvione di Firenze, la caduta del muro di Berlino, erano più che altro avvenimenti drammatici, la guerra nei Balcani, l'assassino di John Kennedy, poi l'Italia che vince i mondiali, primo scudetto del Napoli, (ride) cioè c'erano anche delle cose, più piacevoli, e tutto era situato in questa grande striscia del tempo attaccata sulla parete della classe, su cui erano attaccate fotografie, fotocopie, documenti, immagini, disegni.

Qëndresa : è un bellissimo progetto!

Patrizio : si è stato al centro del lavoro per tutta la terza, è stato intensissimo. Cioè dopo tutta questa massa di informazioni, che avevamo raccolto, alla Martina, la nostra tirocinante è venuta l'idea di girarci un film

Qëndresa : ah prima non c'era l'idea del film.

Patrizio : no, Francesco (un genitore) è un regista di professione, ha preso l'occasione di darci il suo aiuto e i bambini hanno cominciato a scriverlo.

Qëndresa : era un modo di far riflettere i bambini sulla loro vita anche.

Patrizio : si.

Qëndresa : Grazie Patrizio per il tuo tempo. Ti ringrazio tanto. Spero che la scuola si aprirà presto e posso ritornare a trovarvi.

Patrizio : ti accogliamo senz'altro volentieri.

Qëndresa : grazie

Patrizio : salutami Cristina.

Qëndresa : grazie, arrivederci.

Patrizio : ciao Esa

Chapitre 2

Entretien avec Marcello sur la nécessité de s'ajuster aux changements

15.3.19

(retranscription de l'entretien en français)

Interview avec Marcello à propos des questions qui ont émergé lors du séminaire pour repenser les besoins de la communauté éducative, notamment les changements dans l'équipe – du départ des anciens enseignants et du renouvellement fréquent de l'équipe - qui créent un sentiment d'incertitude face à l'avenir. Comme d'habitude il a été difficile de trouver un moment disponible pour échanger. Il est toujours pressé. Quelques jours avant l'entretien je lui ai dit : « ça serait bien qu'on se voit avant que je parte (en juin 2019) » et lui en souriant m'a répondu : « non, mais tu ne vas pas partir ». Le fait que j'étais à l'école toute l'année je donnais l'impression d'avoir tout le temps devant moi, ce qui impliquait que notre échange était toujours reporté à un autre moment.

Lors de cet entretien qui s'est déroulé à l'université des sciences de l'éducation à Florence - puisque c'est à l'université qu'il travaillait ce jour là- j'ai repris ce qu'il avait dit lors de ce séminaire, pour mieux connaître ses préoccupations, car lors du séminaire il a exprimé ses inquiétudes, qui laissent supposer la dissolution de la communauté éducative en raison des changements du personnel. J'ai énoncé mes questions au début de l'entretien, sachant que Marcello est très prolix et le temps de l'entretien réduit à une heure, il me fallait recueillir des réponses à mes questions dans le temps qui était imparti. Je voulais qu'il explique le fonctionnement du séminaire et pourquoi avoir décidé de l'organiser autour des questions : « qui sommes nous ? », « que faisons-nous ici (à la Scuola-Città Pestalozzi) ? » et « pourquoi sommes nous ici ? », mais aussi d'un sujet tout autre, c'est-à-dire les « life skills » et le rapport avec notre époque.

J'ai commencé l'entretien avec en faisant référence à ce qu'il avait dit en introduction de ce séminaire :

« Aujourd'hui à cause d'un grand turn-over, aujourd'hui on ne respire plus ce sentiment d'appartenance, du moins moi je ne respire plus cette air depuis quelques années. Et cela est dû à plusieurs facteurs. Mais ce que je pense, c'est qu'il est nécessaire de retrouver un sentiment d'appartenance. On peut très certainement travailler de manière différente, mais il faudrait qu'il y ait un filon, un groupe. En ce moment, cela ne me semble pas être un groupe. La discussion⁵⁵ qui a porté sur la relation, qui heureusement est le fil rouge de l'ensemble. La

⁵⁵ Se réfère à la présentation du brainstorming par les enseignants, lesquels ont mis en avant la qualité de la relation comme point central dans l'enseignement.

question qu'on devrait se poser est pourquoi on est là ? Chacun de nous devrait se poser cette question. Au-delà des approches éducatives comme le *cooperative learning* et d'autres choses encore, c'est le sentiment d'appartenance. Il y a deux personnes qui vont bientôt aller à la retraite, qui ont écrit à l'équipe de coordination en demandant : « est-ce que je sers encore dans cette école ? ». Ça m'a fait penser, il y a le fait de se mettre au service même après 30 – 40 ans, c'est la fin de mon parcours, est-ce que c'est utile que je reste ou que je parte ? Ce sont des personnes qui ont fait cette école. Il me semble qu'il faut partir de là, du sentiment d'appartenance. Chacun de nous, qu'est-ce qu'il fait là ? ».

Je n'ai pas enregistré l'entretien mais j'ai pris des notes, en résumant ses propos, parfois en écrivant une reproduction exacte de ses paroles.

Les enseignants en pension ; de nouveaux enseignants en mal-être

Quand Matteo est arrivé à l'école, en 2006, il était le plus jeune parmi les collègues. À l'époque, il y avait les 5 enseignantes qui sont encore aujourd'hui : Alma, Cristina, Cristina, Rosa. Les autres enseignants étaient tous en âge d'aller à la retraite. Au cours des dernières années, de nombreux enseignants qui ont fait toute leur carrière à l'école sont partis à la retraite. De nombreux nouveaux enseignants sont venus à la Scuola Città. Il y a eu de nombreux changements. Il y a des années où il n'y avait aucun enseignant qui s'est présenté à l'offre d'emploi. Les enseignants qui viennent travailler à la Scuola Città, selon le règlement ce sont les enseignants titulaires.

« Aujourd'hui des enseignants qui viennent ici, sont des enseignants qui ne sont pas satisfaits dans leurs écoles où ils travaillent mais ne sont pas satisfaits non plus ici. Donc on ne choisit pas vraiment les enseignants ». Ce qui amène des problèmes parce que tous les enseignants ne partagent pas la vision de l'école.

« Une enseignante a voulu introduire *la cattedra* (l'estrade), faire redoubler les enfants étrangers qui ne parlent pas bien italien, introduire l'utilisation du manuel scolaire. Cela crée un paradoxe pour les élèves, parce qu'il y a quelque chose qui est tout à fait contraire au fonctionnement de l'école ». « Au début quand je suis arrivé pour 5 postes il y avait 30 candidatures. Cette année: première offre d'emploi, aucune réponse, deuxième offre d'emploi aucune réponse. Troisième : quelques réponses. Cela n'était jamais arrivé auparavant. Les éléments nouveaux font qu'aujourd'hui l'école est secouée ».

Les changements de direction – manque de sentiment d'appartenance.

Un autre facteur du changement : les enseignants choisissent non seulement l'enseignant mais aussi le directeur. Cependant à cause de la réduction des budgets de la part du ministère, il y a eu fusion entre plusieurs écoles. Jusqu'en 2011, l'école n'était pas rattachée à d'autres écoles. Elle était indépendante.

La direction a été choisie par le bureau régional de la scolarité en Toscane, aujourd'hui selon Marcello, l'école se trouve comme une enclave, à l'intérieur d'un institut qui comprend sept écoles. Ce qui d'après lui renforce ce manque de sentiment d'appartenance.

« On est comme dans une forteresse où on lutte avec les canons. Depuis cette fusion, on ne parle plus le même langage en termes d'enseignement. On a voulu faire en sorte que cette crise devienne une opportunité mais il faudra du temps pour se réapproprier de nouveaux ce même langage. Le curriculum implicite, c'est-à-dire comment on se comporte avec les élèves, par rapport à la sanction formative, la manière dont on travaille ensemble, l'attitude face à l'enseignant, cela n'est pas partagé. Vouloir faire redoubler les enfants qui ne parlent pas bien l'italien, vouloir que les enfants vouvoient les enseignants, tout ça c'est de la science fiction, c'est s'opposer à l'éducation libre ».

Les changements au niveau de la connaissance

Marcello évoque aussi le sens de l'éducation dans une période de changement. Selon lui, il y a un changement concernant les modalités de connaissances. Il souligne le passage d'une époque où prévalaient les connaissances techniques vers une connaissance complexe.

« Les « life skills » sont importants pour la vie, pour chaque profession. Ce sont des compétences qui concernent toutes les disciplines. Si on est médecin, c'est important de savoir tranquilliser la personne, faire en sorte qu'elle se sente en sécurité. On est immergé dans un monde qui devient homogène avec les technologies. L'échange par exemple avec les téléphones portables, fait qu'on ne voit pas les personnes en face. On ne voit pas leurs expressions. On vit dans une société liquide où tout est mélangé, on n'a pas le temps de perdre le temps. Tous les grands changements ont besoin de temps pour être métabolisés. Mais on cherche à remplir tous les vides, à faire toujours quelque chose. C'est pour ça qu'on donne de l'importance à la philosophie, parce qu'on dit qu'elle ne sert à rien, dans le sens de servir, comme être serviteur, elle sert à donner la possibilité de devenir ce que tu es. Sans l'esprit critique les connaissances ne suffisent plus. Il faut savoir utiliser les connaissances. L'école d'aujourd'hui est une école de savoir être. L'école de demain c'est l'école de demain est de savoir penser ».

Mes commentaires et réactions :

Ce qui me frappa dans ce dialogue, c'est que Marcello, comme les autres enseignants, s'expriment en leur nom en disant « c'est mon avis ». Souvent il présente son point de vue et pas celui de la communauté éducative. Par ailleurs, il est prudent car il n'indique pas le nom des collègues dont il parle, contrairement à Catarina qui critiquait sévèrement Marcello lorsqu'elle s'adressait à moi.

L'entretien s'est déroulé de manière très informelle, comme une conversation. Je m'étais préparée à un échange plus formel. Je ressens parfois une confusion, car il a un raisonnement holistique et je n'arrive pas toujours à rebondir. Il me semble difficile de poser des questions précises car cela risquerait de diverger vers d'autres points. C'est loin d'être une discussion basée sur des questions – réponses. Cela me demande de m'ajuster, d'être sur le qui-vive.

Ce qui me préoccupe pendant cette enquête, c'est la problématique. Je n'arrive pas toujours à être juste dans une écoute sereine, sans me demander comment je vais faire pour donner du sens à tout cela.

Chapitre 4

“A scuola sto bene perché...”

anno 70
giugno 2016

n. 10

LA VITA SCOLASTICA

la rivista dell'istruzione primaria

STAR BENE A SCUOLA Costruire buone relazioni

NUMERO
SPECIALE

SU WWW.LAVITASCOLASTICA.IT
UN NUMERO
MONOGRAFICO LUNGO
TUTTA L'ESTATE

star bene
a scuola

 **GIUNTI** Scuola

A scuola sto **bene** perché...

Cristina Lorimer e Matteo Bianchini



E ancora oggi molto radicata l'idea che a scuola si vada soprattutto per imparare a leggere, scrivere e far di conto. Sopravvive l'egemonia della cultura del sapere su quella del saper fare e del saper essere.

La nostra scuola, che da anni è riconosciuta come scuola laboratorio e che da sempre ha sviluppato, oltre ai curricoli relativi alle discipline, anche curricoli legati a competenze trasversali più legate a esperienze di apprendimento laboratoriali, ha sentito anche l'esigenza di colmare il vuoto dell'educazione del "cuore", di quel saper essere che difficilmente viene preso in considerazione in ambito scolastico. Così negli anni siamo riusciti a sviluppare curricoli su ambienti di apprendimento

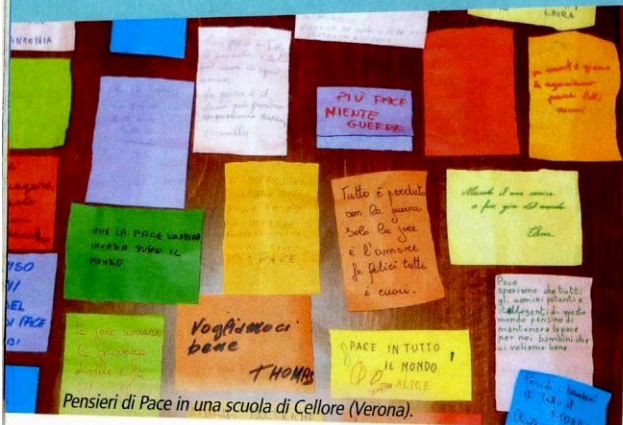
La capacità di costruire buone relazioni
va educata con attività specifiche.
Il "curricolo di educazione affettiva"
elaborato da "Scuola-Città Pestalozzi".

come il teatro, l'orto o la falegnameria finché, riflettendo sul significato di curricolo, abbiamo sentito l'esigenza di costruire un curricolo di educazione affettiva e relazionale.

La nostra idea è partita dalla convinzione che l'analfabetismo

cioè nel cuore, nella mente e nella mano, è per esso veramente, realmente e naturalmente formativo”.

(Johann Heinrich Pestalozzi)



non sia soltanto una condizione legata al non saper leggere e scrivere, si può essere analfabeti motori o musicali ma anche emotivi!

Lo scopo era quindi quello di dare voce all'esigenza di approfondire gli aspetti relazionali che favoriscono il benessere a scuola e che, abbiamo verificato, hanno una ricaduta anche sull'apprendimento. Si è parlato a lungo di *Curricolo Implicito* e cioè di tutto quello che "passiamo" agli alunni con il nostro modo di essere.

Oltre al *Curricolo Implicito* che riguarda la gestione della classe da parte del docente, l'*Educazione Affettiva e Relazionale* ci è sembrata meritare un approfondimento specifico nelle classi perché, dalla riflessione di gruppo, è nata l'idea che si potesse pensare a un vero e proprio curricolo che accompagnasse i bambini nella crescita. Ogni anno avrebbe avuto un tema specifico da affrontare con delle ore dedicate.

PERCHÉ FARE OGGI UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE AFFETTIVA A SCUOLA

Oggi le problematiche tra gli alunni in classe sono in aumento, la gestione delle emozioni e delle differenze è ormai un problema all'ordine del giorno. Si possono però dare degli strumenti perché gli alunni affrontino il duro lavoro del crescere con maggiore serenità. A scuola c'è una risorsa insostituibile e cioè il gruppo. La cosa più dolorosa per i ragazzi è l'esclusione o la frantumazione della classe in tanti sottogruppi. Questi sono

accettabili se variano e se sono legati a certe attività, per esempio quelli che giocano a calcio e quelli che preferiscono la pallavolo, ma rimane la consapevolezza di appartenere a un gruppo più grande: la classe appunto. Se il sistema scuola è connesso gli alunni potranno crescere con una rete di supporto.

QUALI SONO GLI OBIETTIVI

L'obiettivo intanto non è quello di relegare l'educazione affettiva a una disciplina che ha un curriculum e un orario settimanale: l'educazione affettiva dovrebbe diventare un modo di fare scuola. Se pensiamo a obiettivi su argomenti significativi possiamo elencarne alcuni: l'intercultura, le differenze di genere, la differenza tra colpa e responsabilità, il significato delle regole nella vita civile e così via.

QUALI SONO LE RISORSE

Le risorse sono i bambini, gli insegnanti, i genitori, il personale ATA, insomma tutti coloro che si trovano a frequentare la scuola. Altra risorsa importante è il programma stesso. È lì dentro che si trovano gli spunti per intrecciare l'educazione affettiva con il quotidiano dei bambini.

QUALI SONO GLI STRUMENTI UTILI

Gli strumenti utili, oltre a essere noi stessi, il nostro modo di rapportarci con colleghi, bambini, genitori ecc, possono essere:

- **Il tempo del cerchio.** È un'attività che si può fare in ogni classe dai più piccoli ai ragazzi delle scuole medie. Ci si siede in cerchio e la forma stessa vuol far capire che in quel momento siamo tutti uguali. Nel cerchio si depongono gioie, dolori, emozioni e problemi. Ognuno parla solo se lo desidera e quando è il suo turno, non ci si offende e, soprattutto, quello che emerge nel cerchio non può essere usato dopo, quando siamo fuori. È un momento intimo in cui il gruppo si sostiene, rispetta e condivide quello che viene detto. L'insegnante si pone in ascolto, al massimo riassume o restituisce in forma elaborata le cose ascoltate. I ragazzi che sono stati abituati a questi momenti li richiedono quando sono più grandi e bisogna un po' lottare con gli insegnanti che devono fermarsi con il "programma".
- **Attività manuali.** Disegni collettivi da fare seguendo certe regole che costringono a interagire, per esempio: ognuno può usare solo un colore o disegnare solo in una parte del foglio o, ancora, ognuno ha un ruolo specifico (incollare, ritagliare, cercare il materiale necessario, raccontare il lavoro a tutta la classe ecc).
- **La costruzione di storie.** Un inizio di storia avvincente da concludere può introdurre i temi più vari, dal rispetto dell'ambiente all'esclusione di un bambino dai giochi. Le storie si leg-

gono insieme e si commentano.

• **Il gioco.** Per ogni bambino il gioco è una cosa molto seria. È anzi un canale privilegiato per apprendere. È compito poi dell'adulto, dopo, aiutare il bambino a riflettere sul significato di quello che è successo. Qualche giorno fa in una prima primaria abbiamo creato dei piccoli gruppi che giravano in fila per la classe. Solo il capofila aveva gli occhi aperti, gli altri li avevano chiusi. Al battito delle mani dell'insegnante l'ultimo della fila diventava il primo. I bambini hanno girato per un po' sperimentando diversi compagni come conduttori. Alla fine del gioco abbiamo chiesto se avessero preferito guidare o essere guidati e poi da che cosa si riconosceva una buona guida. La discussione è stata interessante e i bambini sono stati chiamati a riferire, a partire da una esperienza pratica, quali fossero le qualità necessarie per essere una guida: evitare che il guidato sbattesse contro qualcosa, rallentare il passo, controllare che ci fossero tutti...

• **Il gioco di ruolo.** Questo è un gioco già più complesso che è utile in molte situazioni ed è un modo pratico per trovare soluzioni nelle situazioni problematiche. Se, per esempio, dopo un litigio chiediamo ai litiganti di mimare (senza contatto, magari al rallentatore) quello che è successo possiamo chiedere agli altri bambini di sostituire un personaggio del conflitto facendogli fare qualcosa di diverso. La rappresentazione di più alternative aiuta ad allargare il campo e permette ai litiganti di capire che la loro soluzione è solo una delle soluzioni possibili.

• **La drammatizzazione.** Si parte da una storia conosciuta, può essere una favola o un mito, e questo permette, dopo che la storia è stata rappresentata, di intervistare i personaggi per scoprire il punto di vista di ciascuno. Tempo fa, drammatizzando, in una classe seconda, la favola di "Cappuccetto Rosso", un bambino al quale toccava di rappresentare il lupo si è giustificato dicendo che era nella sua natura mangiare carne...

NELLA PRATICA: COME SI COSTRUISCE UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE AFFETTIVA

Il curriculum nasce dalle proposte di tutti i colleghi e consiste in una raccolta di suggerimenti rispetto ai temi da trattare ed è volutamente flessibile. In realtà i temi sono trasversali a tutte le classi e quindi i vari temi possono essere anticipati, posticipati o ripetuti. Noi abbiamo raccolto le proposte dei colleghi di ogni classe e poi abbiamo fatto emergere gli aspetti relazionali. Dalla discussione è nata l'idea di un percorso che si trovava ad affrontare i seguenti temi:

• **La costruzione del gruppo** (indispensabile sempre ma irrinunciabile in prima primaria per amalgamare i bambini/ragazzi che provengono da scuole diverse). In prima primaria il tema si sviluppa sotto il titolo "I compiti della strega". Questa sfida

i bambini dicendo che non riusciranno nei compiti cooperativi proposti. La strega infatti mangia i bambini che rimangono soli, che non sono con il proprio gruppo, e anche questo è minacciato per aver perso un membro. La domanda è sempre: "Che cosa avete fatto come gruppo perché lui/lei potesse lavorare con voi?"

• **Il riconoscimento delle emozioni** (valido per tutte le classi ma raccomandato in seconda primaria). Il lavoro ha come titolo "Viaggio nel paese delle emozioni" e aiuta i bambini a esplorare le emozioni: dove si sentono, come si riconoscono in se stessi e negli altri, quali sono gli strumenti per controllarle. È il gruppo che suggerisce le strategie più utili e le condivide.

• **La mediazione dei conflitti** (partiamo dalla terza primaria ma è utile anche nelle classi superiori). Il progetto è un percorso in cui gli alunni imparano, dopo aver lavorato sul conflitto, a diventare mediatori tra pari.

• **Le regole.** In questo lavoro ci aiuta un gioco di ruolo: "Il paese dei tondi e dei quadrati". Una storia che costruisce una traccia per comprendere come le differenze possano essere delle risorse ma che per esserlo hanno bisogno di regole discusse e condivise.

• **La differenza di genere** è un tema specifico per la quinta primaria, quando i ragazzi entrano nella preadolescenza. In questo anno di passaggio si affronta anche il tema del cambiamento e del distacco.

Partendo dalla convinzione che ogni apprendimento passa attraverso la relazione, l'educazione affettiva e relazionale dovrebbe funzionare come un paio di occhiali che ci aiuta a vedere tutto quello che ci circonda con un'attenzione particolare alle relazioni. ■

PER SAPERNE DI PIÙ

• Tutti gli obiettivi del curriculum di Educazione Affettiva e Relazionale si possono ritrovare nelle *life skills* definite dall'OMS nel 1993 nel documento "Life skills education in schools": Saper risolvere i problemi - Saper prendere decisioni - Creatività - Senso critico - Autoconsapevolezza - Capacità relazionali - Comunicazione efficace - Gestione delle emozioni - Gestione dello stress - Empatia.

• "Scuola-Città Pestalozzi" è riconosciuta dal MIUR come centro di formazione permanente; possiamo dare supporto e formazione alle scuole e agli insegnanti che desiderano approfondire i temi dell'educazione affettiva e relazionale. Per contattare gli autori dell'articolo scrivere a: cristina.lorimer@pestalozzi.wikischool.it e/o matteo.bianchini@pestalozzi.wikischool.it. Maggiori informazioni sul sito della nostra scuola: www.scuolacittapestalozzi.it.

• Sulla nostra esperienza scolastica è stato girato un film documentario dal titolo "Educazione Affettiva". È possibile organizzare in tutta Italia una proiezione con dibattito. Potete contattarci al seguente indirizzo: educazioneaffettiva@ardaco.it.

L'educazione socio-affettiva a scuola

Le problematiche tra gli alunni in classe sono in aumento, la gestione delle emozioni e delle differenze sono ormai un problema all'ordine del giorno. Si possono però dare degli strumenti, fare dei laboratori perché gli alunni affrontino il duro lavoro del crescere con maggiore serenità. Il tempo del cerchio, i laboratori sulle emozioni, le storie che fanno crescere e pensare sono strumenti utili e permettono di, per usare il titolo di un libro ormai classico, *Star bene insieme a scuola*. Queste attività tra l'altro sono utili per la prevenzione di problemi quali il bullismo e la dispersione scolastica.

Curricolo di Educazione Affettiva e Relazionale

I biennio

- *Riconoscimento di sé e delle proprie emozioni*
- *Senso di appartenenza*

Il cerchio questa attività comincia in 1 elementare ma continua fino in terza media.

Le diverse appartenenze

Lettura del linguaggio corporeo

Riconoscimento delle emozioni altrui

Riconoscimento che un problema può avere più soluzioni.

Lavorare in gruppo

II biennio

- *Convivenza: diritti e responsabilità*
- *Comunicare le emozioni*
- *I punti di vista*
- *Individuazione dei bisogni propri e del gruppo*
- *Costruzione di comportamenti condivisi*
- *Mediazione dei conflitti*

III biennio

- *Accettare le differenze ed il cambiamento*

Accettare:

differenze tra come si era e come si sta diventando

differenze tra sé e gli altri di tipo fisico (statura, sviluppo ecc.)

differenze sociali, culturali e caratteriali

nuove relazioni

imprevisti e acquisire elasticità di fronte a cambiamenti di programma o percorso

L'importanza delle regole per stare bene insieme

imparare a:

***far valere le proprie ragioni in modo corretto e non aggressivo
correre un rischio nel gruppo***

IV biennio

Rapporti interpersonali nel gruppo e con l'esterno

- ***Riconoscere la dipendenza dal gruppo dei pari e sviluppare l'assertività.***
- ***Riconoscere che "da vicino nessuno è normale"***
- ***Imparare ad avere rapporti consapevoli e corretti con l'altro sesso, con il proprio corpo (salute, sicurezza, rischio)***
- ***Riconoscere che la diversità è ricchezza accostandosi con apertura ad altre culture.***

Chapitre 5

Les cours sur les émotions

Voyager dans les pays des émotions

Premier cours sur les émotions ayant pour but d'amener les élèves à reconnaître la manifestation de la peur et de la colère, puis de choisir laquelle de ces deux émotions sera traitée en premier.

Au début de l'année scolaire, la leçon sur les émotions commence par l'enseignante annonçant le thème de l'éducation affective et relationnelle. Celle-ci pose la question aux enfants « Quelles émotions connaissez-vous ? ». Raffaele dit avoir vu le film d'animation *Vice-Versa*⁵⁶ et énumère les émotions suivantes : « la peur, le bonheur, le dégoût... ». Simultanément, plusieurs autres voix d'enfants s'élèvent pour dire qu'eux aussi, ils ont vu ce film. Pour attirer leur attention l'enseignante annonce que durant l'année, ils vont voyager dans le *pays des émotions*, à travers l'imagination « qui est la machine la plus merveilleuse ». Après avoir annoncé aux élèves que chaque émotion se trouve dans une île, celle-ci leur demande de choisir s'ils veulent voyager dans une ville ou dans une île. Tous les enfants choisissent l'île. Les élèves sont constamment sollicités à choisir. L'enseignante prend une grande feuille et inscrit en majuscules le mot « Émotion » en épinglant celle-ci entre le tableau noir et la fenêtre et s'adresse aux enfants : « Cette feuille sera accrochée en classe toute l'année et quand vous lisez une histoire et vous trouverez une émotion, vous la rapporterez en classe et on la notera sur la feuille ».

Pour maintenir l'attention des enfants et engager ceux-ci dans l'interaction, l'enseignante commence aussitôt à chanter une chanson pour enfant : « La petite barque au milieu de la mer »⁵⁷. Ceux-ci commencent à chanter énergiquement. Après avoir questionné les enfants sur le vocabulaire de la chanson celle-ci annonce qu'elle va leur raconter une histoire « avec beaucoup d'émotions ».

Elle raconte « Le poisson d'or » un conte de Alexandre Pouchkine, qui relate l'histoire d'un vieux pêcheur qui vivait pauvrement, avec sa femme, dans une petite maison. Un jour le pêcheur attrapa dans son filet un poisson d'or, lequel le pria de le relâcher et en échange il lui promit d'exaucer toutes ses vœux. Mais le vieux pêcheur attendri ne lui demanda rien et relâcha le poisson dans la mer. Quand la femme du pêcheur apprit cela, furibonde, elle traita le pêcheur de vieux démon et exigea de lui qu'il aille demander au poisson du pain. Celui-ci craintif alla voir le poisson et gêné lui expliqua que sa femme exigea du pain. Quand le pêcheur fut de retour à la maison, il trouva un panier rempli de pain. Mais la vieille, fâchée, lui reprocha de ne pas avoir demandé une maison. Et ainsi de suite le vieux pêcheur, embarrassé, alla de nouveau voir le poisson, qui répondait à toutes ses requêtes : nourriture,

⁵⁶ *Vice-Versa* (*Inside-Out*) est un film d'animation, produit par les studios Disney, sorti en 2015. Ce film personifie cinq émotions : la colère, la peur, la tristesse, le dégoût et la joie et rend compte du fonctionnement de celles-ci dans le psychisme de Riley, une fille de 11 ans.

⁵⁷ *La barchetta in mezzo al mare*

maison, serviteurs, un gouvernant pour la vieille. Celle-ci, exaspérée, demandait toujours plus au vieux, elle lui ordonna de faire en sorte que le poisson d'or la transforme en reine et gouvernante de toutes les mers et des poissons. Le poisson d'or ne répondit plus aux requêtes de la vieille, que le vieux pêcheur se sentait contraint de les communiquer. Après cette dernière requête, tout ce que le poisson avait donné : la nourriture ; la maison ; les serviteurs ; le gouvernant, avaient disparu.

Dès que l'enseignante finit le récit, elle adressa une question aux enfants : « Quelles émotions vous trouvez-vous dans cette histoire ? » Les enfants suggéraient des réponses. Plusieurs évoquèrent la colère, la peur, l'un d'eux parla de joie et un autre de fourberie.

Cristina posa une autre question aux enfants : « Le pêcheur, selon vous, il s'est senti bien ? ». Les enfants disent « non ».

Cristina demande aux enfants : « Comment il s'est senti le vieux pêcheur, quand sa femme s'est fâchée? ».

Plusieurs enfants répondent : « Il a eu peur ».

Cristina : « Qu'est-ce qui vous fait dire que ça, comment on peut reconnaître la peur chez le pêcheur ».

Matteo : « Parce que la vieille l'a grondé, parce qu'il n'avait pas demandé une maison, elle n'était pas contente ».

Cristina : «Et la vieille comment elle se sentait ? Comment dit-on quand quelqu'un ne reçoit pas ce qu'il voulait ? Ou quand quelqu'un n'est pas content avec ce qu'il reçoit ?». Observant que les enfants restent silencieux, elle précise la question : . « Vous-mêmes comment vous vous sentez à l'intérieur? En colère? C'est un mot qui commence avec un D. »

Certains enfants disent des mots commençant par la lettre D, sans que ces mots aient un lien avec une émotion (doigts, donner..).Un enfant dit « déception ». Et l'enseignante rebondit « oui, déception. La déception c'est une émotion qui comporte la colère ». L'enseignante demande aux enfants s'ils ont fait l'expérience de la déception et la plupart d'entre eux acquiescent en partageant leurs expériences.

L'enseignante pose la question : « Avez-vous remarqué d'autres émotions dans l'histoire? ».

Gaia dit « oui, l'embarras ».

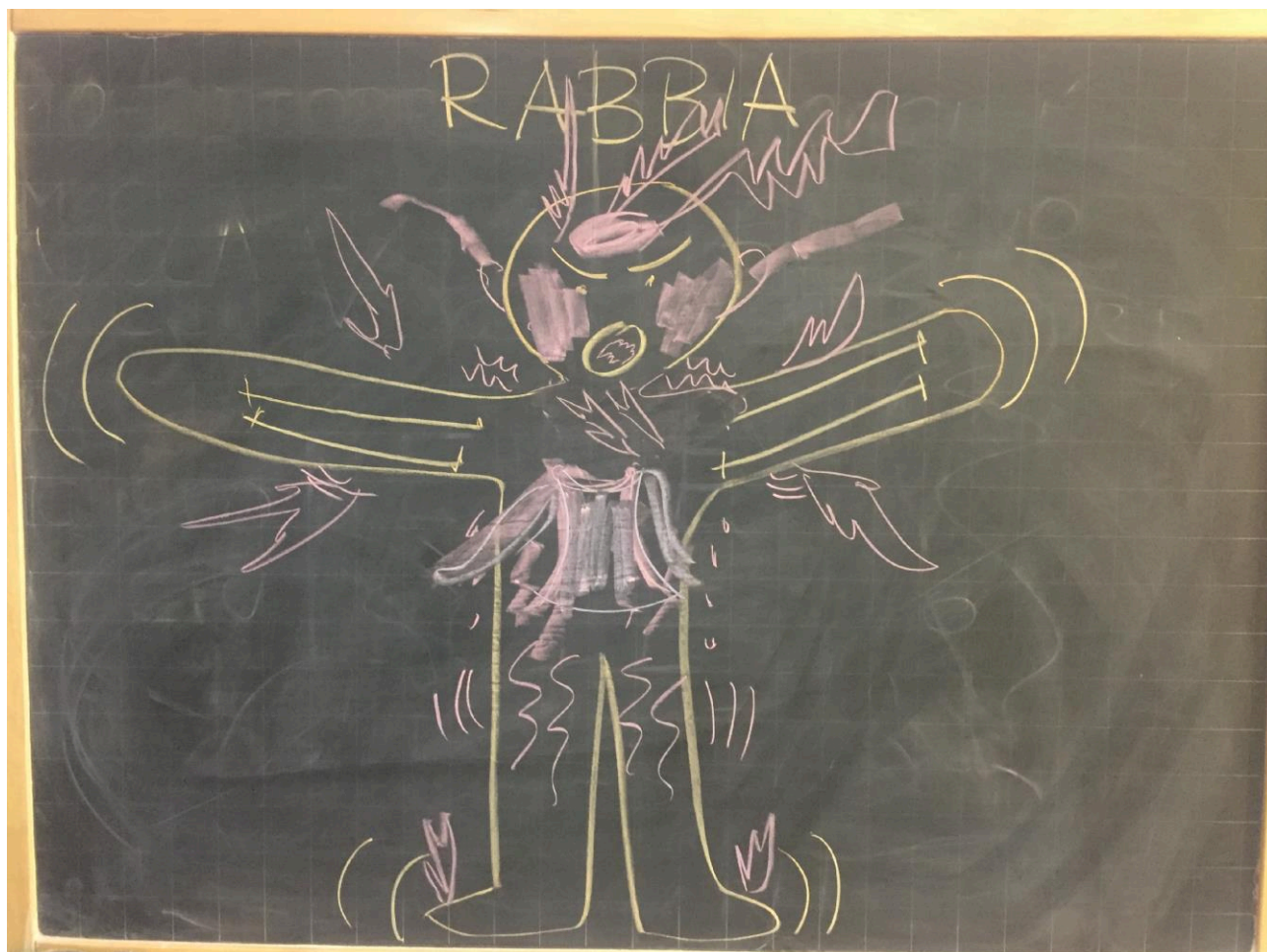
Cristina résume les émotions que les enfants ont constaté dans cette histoire et leur demande de choisir parmi celles qui ont prédominé dans l'histoire c'est-à-dire la peur ou la colère, comme première émotion à traiter dans les séances suivantes. Pour cela, les enfants sont invités à voter en levant la main. C'est le choix sur la colère qui l'emporte. Cristina annonce aux enfants que lors des prochains cours il s'agira d'apprendre à gérer la colère. Mattia, un élève, réagit : « mais les filles ne sont jamais en colère ». La maîtresse répondit « oui, elles ressentent aussi en colère, mais l'expriment différemment ». Cette remarque de Mattia me surpris car cela indiquait qu'il avait observé les émotions ou bien que cette première leçon sur les émotions lui permit de se rendre compte de la manière dont les émotions pouvaient être exprimées. De l'autre côté l'enseignante ne dit pas plus sur les différences d'expression des émotions selon le genre.

L'enseignant Renato qui a l'habitude dans des moments de tumulte dans la classe, de s'immobiliser et de fermer les yeux en respirant lentement avant de s'adresser de nouveau aux enfants avec une voix posée - rajoute à ce que sa collègue vient d'annoncer : « C'est bien aussi pour les enseignants à apprendre à gérer la colère ». Cela me parut une réaction révélatrice de Renato qui semblait soucieux de se mettre à la place de l'élève et de montrer que l'enseignant apprend aussi comme l'élève.

La leçon sur la colère

a) Apprendre à identifier les sensations corporelles

La leçon sur la colère s'est déroulée en quatre séances. Après cette leçon introductive sur les émotions, les enfants ouvrent leur nouveau cahier, inscrivent : « Voyage aux pays des émotions » et collent la copie de l'histoire étudiée précédemment. L'enseignante dessine au tableau une figure représentant un être humain et demande aux enfants de désigner la partie du corps où la colère est ressentie et de décrire les sensations corporelles qu'elle provoque.



La colère (photographie)

Certains enfants décrivent les pensées que la colère entraîne. Mais étant donné que les émotions sont comprises d'abord comme une sensation physique, l'enseignante attire l'attention des enfants en reformulant la consigne et en leur demandant de préciser les sensations ressenties dans le corps. Pour aider ceux-ci à identifier leurs expériences émotives dans le corps, elle donne comme exemple une palette de sensations (des picotements, des sensations de chaleur, des tremblements). Elle donne l'exemple, en indiquant comment cette émotion se manifeste chez elle. Ensuite, chacun des enfants décrit les sensations ressenties et l'enseignante les inscrit sur la figure représentée au tableau. Les enfants, enthousiastes,

veulent tous partager leurs manières d'éprouver cette émotion. Les sensations qui s'y reportent sont décrites de différentes façons par les enfants : « comme une foudre qui traverse la tête » ; « des ondes de chaleur qui traversent la partie supérieure du corps » ; « des sensations de fulguration sur les bras » ; « des sensations d'étouffement sur la poitrine » ; « des sensations d'embrasement sur le visage » ; « tremblements des genoux » ; « transpiration » ; « pincement sur ventre » ; « sifflement des oreilles ». Certains enfants, curieux, ont voulu savoir comment l'enseignant Renato et moi-même ressentait cette émotion.

b) Comment réagir à la colère ?

La première leçon était consacrée à la reconnaissance des sensations corporelles liées à cet état émotionnel, la leçon suivante fera l'objet de la représentation de la colère. Cette deuxième leçon commence avec un débat entre les enseignants et les élèves, autour d'un comportement agressif (deux élèves s'étaient attaqués avec des cailloux) commis par deux enfants, comportement qui avait suscité de la colère chez les enseignants. Les enseignants, l'air grave, commencent la leçon en examinant cet incident. Après avoir regardé les élèves dans le silence, Renato affirme avec une expression sévère : « C'est grave de jeter quelque chose sur quelqu'un et de lui faire mal. Peu importe l'objet qui a été utilisé, c'est le fait de faire mal à l'autre qui est inacceptable ». Après avoir écouté tous les enfants qui avaient quelque chose à dire sur cet incident, l'enseignante dit : « Ici dans cette école vous pouvez vous déplacer, vous êtes libres de bouger, mais si vous faites des dégâts, vous faites du mal aux autres, nous (les enseignants) pourrions penser que vous n'êtes pas fait pour cette école. Vous devez penser, réfléchir. Je répète vous devez penser à ce que vous faites. Vous décidez vous mêmes ce que vous faites. Vous êtes à l'école aussi pour apprendre à penser. Si vous pensez que vous ne pouvez pas vous maîtriser, que vous ne pouvez pas gérer votre colère, vous devez aller dans une autre école ». Ici, les réprimandes que fait l'enseignante, révèlent l'idée que la colère qui a abouti à l'agression est injuste. Cristina insinue que tout acte dépend d'une décision réfléchie et agir selon ses pulsions n'est pas acceptable. La condition pour faire partie de cette communauté éducative est de maîtriser sa colère et de prendre ses responsabilités vis-à-vis de ses actes, qui doivent être réfléchis. Une attitude correcte aurait consisté selon Cristina à demander de l'aide à la maîtresse ou de prendre du recul et identifier ce qui se passe en lui, pour ne pas réagir de manière irréfléchie à l'état émotif.

Julien qui a jeté les cailloux à un autre réagit : « mais moi quand quelqu'un me jète quelque chose, ma pensée me dit de faire pareil ».

L'enseignante répond : « Je comprends que tu as eu une réaction envers la personne qui t'a fait mal, mais avant d'agir comme ça à ton tour, tu dois venir vers la maîtresse ». Ce qui est condamnable d'après Cristina, ce n'est pas la réaction viscérale, le jaillissement de la colère mais le fait de se laisser entraîner par celle-ci et d'agir sans prise de distance réfléchie sur ce que cet émoi suscite comme comportement. La discussion prend fin ici et la nouvelle leçon sur la gestion de colère commence.

c) Les représentations de la colère : colère juste et injuste

Après avoir appris à identifier les sensations de cet état émotionnel, dans le corps, les enfants apprennent les représentations liées à cette émotion. Pour faire connaître aux enfants la réaction que cette émotion peut déclencher, l'enseignante lit aux enfants un poème de Giuseppe Pontremoli, intitulé *Rabbia, Birabbia*. (« Colère, double colère » ma traduction). L'auteur décrit quelqu'un qui était toujours en colère : contre la chaleur du feu, le froid de la glace, le silence, le bruit, contre le trop de parfum, contre la mauvaise odeur, en hiver, en été, en automne, au printemps, matin, après-midi, soir et nuit. Il était tellement en colère qu'un jour il se fâcha même contre sa propre colère qu'il décida de mettre celle-ci dans une cage,

mais il lui en resta un tas et il l'utilisa contre des choses injustes.

Rabbia birabbia de Giuseppe Pontremoli

Ho conosciuto un tale
ch'era sempre arrabbiato
per il caldo del fuoco
il freddo del gelato
perché c'era silenzio
perché c'era rumore
per il troppo profumo
per il cattivo odore
in inverno in estate
d'autunno a primavera
pomeriggio e mattino
a notte fonda a sera.
Un giorno s'arrabiò
anche con la sua rabbia
e senza alcun rimorso
la chiuse in una gabbia
però ne tenne un mucchio
che mise in certe buste
per fame largo uso
contro le cose ingiuste.

Aussitôt après avoir lu ce poème, l'enseignante demande aux enfants : « Quelqu'un a compris l'histoire ? » mais ceux-ci semblaient perplexes. L'enseignante dit : « Cela montre qu'il y a des choses sur lesquelles on peut se mettre en colère et d'autres pas ». Elle précise sa question et en faisant référence au poème lu auparavant : « Est-ce qu'on peut se mettre en colère contre le feu ? ». « Est-ce que c'est toujours mauvais de se mettre en colère ? ». La plupart des enfants répondent « ouiii ». Cristina répond « Si les maîtres s'énervent contre le fait de jeter des cailloux...si les choses ne sont pas justes, on peut se mettre en colère ». Renato demande aux enfants « Est-ce qu'on peut se mettre en colère contre le goûter? ». Plusieurs enfants répondent avec enthousiasme « ouiii ». Au lieu de formuler une réponse ferme Cristina interroge les enfants : « À quoi cela sert de se mettre en colère quand le goûter ne vous plaît pas ? ».

Celle-ci a l'habitude de s'adresser avec des questions aux enfants dans le but de les habituer à réfléchir et à se questionner sur leurs propres réactions.

d) Suggestion de gestion de la colère

Cristina est arrivée aujourd'hui en classe avec un gong tibétain et commence la leçon en disant aux enfants : « J'ai lu dans un livre que faire un exercice de respiration accompagné

d'un gong, aide les enfants agités à se calmer ». Elle leur donne la consigne de se tenir droit, de fermer les yeux et de respirer calmement. Les enfants se redressent et ferment les yeux, certains, croisent leurs jambes sur leurs chaises et posent les mains sur les genoux. Zamir rompt le silence par ses cris habituels. La première fois Cristina lui fait remarquer qu'il dérange la tranquillité des autres, lors de la deuxième fois elle lui fait remarquer que s'il ne sent pas en mesure de participer il peut sortir de la classe. Celui-ci continue par moment à briser le silence mais Cristina ne le met pas dehors.

e) **Explorer ses ressentis par le jeu**
La colère renferme plusieurs émotions
Qu'est-ce qui te met en colère ?

L'enseignante propose aux enfants qui sont intéressés de se mettre debout et marcher dans la classe, puis à peine celle-ci indique un chiffre, les élèves doivent former un groupe par le nombre du chiffre indiqué. Ainsi elle demande aux élèves de se mettre par deux. Rita, une élève, reste seule parce que le nombre d'élèves était impair. Cristina s'adresse à celle-ci : « Qu'est-ce que ça fait d'être seule? Ça ne te plaît pas non ? ». Et Rita avec un air embarrassé, répond « non ». L'enseignante continue à diriger le jeu en ordonnant de se mettre par groupe de trois et puis par cinq. Dans les deux cas, des enfants restent exclus. Cristina avec un léger sourire en inclinant sa tête s'adresse à ceux qui sont restés en dehors du groupe : « Malheureusement vous êtes restés en dehors du groupe ».

Une fois que les enfants retournent à leur place Cristina leur pose la question : « Qu'est-ce que cela fait d'être exclu? Ça donne un sentiment de tristesse ? ». Les enfants répondent chacun à leur manière. Pietro : « Je me suis senti triste ».

Zamir : « Moi je me suis senti en colère ».

Camilla : « Moi j'ai rien senti ».

Avec cet exercice Cristina cherchait à créer les conditions pour que les enfants puissent éprouver, par l'expérience du jeu, que le sentiment d'exclusion pouvait générer différentes émotions et surtout des émotions négatives. Après cette entrée en matière, dans la troisième leçon sur la colère, elle lit une histoire sur cette émotion qui décrit comment la colère de Sara grandit et prend la forme d'un dragon.

Il Drago di Sara

di Cristina Lorimer

Quel giorno Sara sentiva che era un giorno terribile, sì, aveva capito che “veramente” nessuno le voleva bene, “tutti” davano ragione a sua sorella e coccolavano il fratello. Dentro sentiva nascere dalla disperazione una rabbia impotente. Prima provò ad immaginare il suo funerale

e tutti che piangevano, ma avrebbero poi pianto davvero? Allora cominciò a dare calci alle sedie e buttò in terra tutte le bambole, era così arrabbiata che sperava solo che qualcuno entrasse dalla porta e le dicesse:- Adesso smetti di fare la sciocca- per potergli tirare dietro qualcosa...

Andò a letto senza salutare nessuno, era sicura che tanto a nessuno importava e si mise sotto le coperte al buio.

Aveva sempre paura del buio ma questa volta pensava:

Ecco sono tutti così cattivi che neanche ci pensano che ho paura.

Mentre stava rincantucciata sotto le coperte intravide un chiarore verdastro proprio vicino

al suo letto, sul tappeto. Tirò giù il lenzuolo e vide una strana massa gelatinosa verde fosforescente che si muoveva, faceva punte da una parte che poi sparivano e comparivano da un'altra. Si alzò a sedere proprio in tempo per vedere esplodere quella specie di sacchetto. Si tappò il naso perché per prima cosa uscì una nuvola di fumo che puzzava di uovo marcio e degli schizzi caldi di un liquido verde. Poi lo vide: un lungo collo, una testa che sembrava quella di un cocodrillo ed un grosso corpo sproporzionato. Le quattro zampe che poteva intravedere avevano dei piccoli artigli mentre la coda lunga e serpentina finiva in una punta come una lancia.

Piccola stupida, cos'hai da guardare, sono il tuo drago- disse con voce aspra il piccolo animale. Era alto circa venti centimetri e prese ad arrampicarsi con molta abilità, se si pensa che era appena nato, sul lenzuolo che ricadeva a terra. Sara si ritrasse, ma il draghetto si avvicinò divincolandosi e continuò la scalata su per le coperte finché non toccò la faccia della bambina.

- Che schifo- disse Sara allontanandolo.

- Ma cosa dici piccola, la mia pancia è calda anche se la coda è fredda e so tenere tanta compagnia.

La voce era sgradevole ma il drago stava accennando ad un sorriso. Ciò detto, senza por tempo nel mezzo, si infilò sotto le coperte accanto a Sara e cominciò a dirle con voce dolce:- Allora proprio nessuno ti ama, e pensare che tu sei così gentile con tutti, non meritano certo il tuo affetto...

Sara sentiva che la paura del buio era sparita e si sentiva scaldare di nuovo dalla rabbia. Si addormentò sognando d'infilare sua sorella con una grossa forchetta.

Il mattino dopo quando si svegliò il drago era ancora lì, anzi era diventato molto più grosso, ora misurava circa quaranta centimetri e sulla fronte si intravedevano delle corna.

- dai Sara facciamo pace- disse sua sorella mettendo la testa dentro la stanza, Sara la guardò e le andò incontro, ma mentre si avvicinava sentì il drago che borbottava:

- Rammollita, ti basta così poco...- Sara allora fece marcia indietro e vide che il drago era decisamente in carne.

Andò a scuola con la faccia cupa della sera prima e si rifiutò di baciare la mamma.

-Anche lei deve imparare a trattarmi meglio- pensò.

Nel banco si sedette senza guardare nessuno, ma sentì accanto il fiato caldo del drago, il suo alito non era piacevole ma ci stava facendo l'abitudine.

Arrivò finalmente l'intervallo e le si avvicinò Paola per chiederle di giocare con lei.

-Mica ti farai convincere da quella smorfiosa, vedrai qui c'è sotto qualcosa, forse cerca te perché Maria è assente- le soffiò il drago in un orecchio. Sara non rispose a Paola ma continuò a fare il suo disegno; con la coda dell'occhio notò che il drago ora era alto circa un metro e le pelle era lucida e tirata.

Quella sera andò a letto presto, aveva mal di pancia e la mamma le aveva promesso una bottiglia di acqua calda. Ora era nel letto ad aspettare mentre accanto a lei il drago russava con sibili e fischi, per lei non c'era quasi più posto e le sembrava che "Quello" diventasse sempre più grosso, la coda strusciava per terra e i piedi toccavano il fondo del letto. E la mamma non arrivava. Sì quella era la prova... alla rabbia che sentiva cominciò a sostituirsi un altro sentimento... la paura. Sì la paura di restare sola, di non essere amata, di non avere chi la proteggesse. Lontano sentiva le voci dei fratelli e dei genitori in cucina che parlavano. E lei, a lei non ci pensava nessuno? Sentì tornare la rabbia, le saliva dalla pancia alle orecchie. Il drago accanto non sembrava accorgersi di nulla, ma accidenti il letto era veramente troppo stretto ora, se non stava attenta rischiava di cadere. Ora ci si metteva anche lui! Sara tirò un calcio e si accorse che era vero, la pancia del drago era morbida e calda. Provò a spingere via l'ingombrante ospite che si girò verso di lei e sbadigliando borbottò:

-Che posto confortevole, niente mamma, niente amici, niente fratelli, niente amore- poi aggiunse schiarendosi la voce rugginosa- stai tranquilla ci sono io, gliela faremo pagare, ti insegnerò io come si fa a farsi rispettare! Le cose dovranno cambiare!

Sara lo guardò con preoccupazione, la pancia morbida ma viscida, la pelle del dorso rugosa e piena di strane bolle e mentre il drago parlava nuvolette gialle uscivano dalle fauci, e gli occhi a palla la fissavano con intensità.

- Sono io il tuo amico migliore cara piccola Sara, mia principessa...

- No, no, non voglio- disse affannosamente la bambina e con un tonfo cadde giù dal letto.

-Sara, amore, svegliati, che brutto sogno stai facendo!- la mamma le rincalzava le coperte, sul comodino c'era una tazza di latte e miele... Sara l'abbracciò stretta, il drago c'era ancora, era sul tappeto... ma piccolo, piccolo... un giocattolo.

Après avoir lu le conte, celle-ci s'adresse aux enfants : « Mais de quoi il s'agissait ? ».

Alessandro : « La colère grandit ». Cristina regarde tous les élèves et dit avec une voix posée, lente, calme et presque alarmante : « C'est exactement cela ! C'était sa colère qui faisait grandir le dragon dans son ventre. Est-ce que cela vous êtes arrivé d'avoir une colère qui grandit, qui grandit, qui grandit ? ».

Sans attendre de réponse des élèves celle-ci poursuivit : « Aujourd'hui je voudrais vous parler de la colère qui cache d'autres émotions ».

Cristina dessine un parapluie et au-dessous écrit : « Le parapluie de la colère » et demande aux enfants de recopier cela avec le plus grand soin dans leur cahier. « Ce parapluie c'est pour vous expliquer comment fonctionne la colère. Selon vous quand un chat se met dans un coin et souffle, il est vraiment en colère ? Ce que vous pensez être de la colère, c'est la peur ! - Et Cristina ajoute la peur sous le parapluie de la colère et puis prend un autre exemple : « Cela vous est déjà arrivé de vous sentir en colère quand un enfant vous exclut? Plusieurs enfants répondent en chœur : « ouiii ». Cristina demande aux enfants « Est-ce que l'exclusion⁵⁸ peut-être écrit dans le parapluie de la colère ? »

Quelques élèves affirment cela et l'enseignante inscrit le mot exclusion. Cristina pose une autre question aux enfants : « Cela vous est peut-être déjà arrivé que la maman dit devant tout le monde : « Mon enfant n'est pas capable de faire les lacets ». Cela vous a mis en colère ? ». Ici, Cristina montre aux enfants qu'ils peuvent reconnaître la colère que cette situation peut générer certains élèves disent oui.

Lina : « Mais moi je me mets toujours en colère ».

Samuele dit : « Moi je deviens triste ».

Un enfant dit : « Les enfants sont en colère quand ils ne savent pas faire quelque chose ».

Cristina : « C'est juste, ce sentiment que tu décris s'appelle l'embarras. Si vous avez fait pipi au lit et la maman raconte cela à son amie, oh là, là, là, vous vous sentez mal non ? ».

Quelques enfants, répondent : « oui » énergiquement.

Cristina écrit l'embarras sous la parapluie de la colère et reprend l'exemple : « Ce sont des choses qui se produisent, mais on ne veut pas que la maman raconte à tout le monde ». Elle continue à questionner les enfants sur d'autres situations en lien avec la colère. « Puis il y a d'autres choses qui peuvent se passer et provoquer la colère ».

Daria répond aussitôt : « Moi je me mets en colère quand je tombe ».

Cristina : « Ah quand tu tombes, voyons comment on peut décrire cette émotion ?! ».

⁵⁸ Il est intéressant de noter ici que Cristina revient régulièrement sur l'exclusion. Le travail sur les émotions ne consiste pas seulement à apprendre à reconnaître les émotions en général, mais surtout d'éviter la souffrance sociale que peut causer l'exclusion. Par la même occasion elle sensibilise les enfants sur les ressentis que l'exclusion peut générer.

Arti : « Moi je ne mets pas en colère quand je tombe ».

Cristina : « Tout le monde ne se met pas en colère quand il tombe ».

Francesco : « Moi je me mets en colère quand je n'arrive pas à faire quelque chose ».

Cristina s'adresse à son collègue Renato en s'appêtant à inscrire une nouvelle notion sous le parapluie de la colère : « Est-ce qu'on peut appeler cela une *incapacité* ? ».

Renato « Camilla proposait *déception* ».

Cristina : « Oui, la déception aussi. Cela se produit quand la maman te dit « je t'amène au cinéma » et puis plus tard quand tu lui dit « allons au cinéma » et elle te répond « non, je ne peux pas », toi tu es en colère, donc tu es déçu ! ».

Zamir rebondit : « Moi je suis triste ».

Cristina : « Alors quand quelqu'un est très triste il peut aussi se mettre en colère ».

Gaia : « Quand je n'arrive pas à bien faire quelque chose je me mets en colère ».

Renato à Gaia : « Tu te ne te sens pas satisfaite ? ».

Celle-ci secoue la tête !

Cristina : « On peut appeler cela *sentiment d'inadéquation* ». Celle-ci écrit ce mot sous le parapluie de la colère et explique aux élèves : « Cela veut dire que je ne suis pas à la hauteur de ce que je dois faire. C'est quand nous ne sommes pas satisfaits de nous-mêmes ».

Renato qui semble chercher se mettre à la place des élèves en se référant au mot inadéquation: « C'est un mot difficile n'est-ce pas?! ».

Liberò : « Moi quand je suis en colère, je suis aussi triste ».

Un autre élève s'adresse à Cristina visiblement contrarié d'avoir consacré autant de temps à cette émotion (3ème leçon) : « Mais pourquoi on fait seulement la colère ? »

Cristina : « Parce que maintenant nous sommes dans le pays de la colère, ensuite nous allons visiter un autre pays. Ce travail, c'est pour vous faire comprendre, quand un enfant est en colère on doit comprendre de quel type de colère il s'agit, pourquoi il s'est fâché ? Pourquoi il a été exclu ? Et comment fait-on ? Prenons un exemple. S'il (elle regarde Liberò puis Piero) lui dit « Tu sais qu'il aime cette fillette ? ». Que fait le camarade en question ? Il se fâche. C'est vrai ou pas qu'il se fâche? ».

Un enfant demande : « Pourquoi il se fâche ? ».

Cristina : « Parce que peut-être ce sont des choses privées, qu'il ne faut pas dire. Cela pour vous faire comprendre que sous la colère, il peut y avoir plusieurs raisons ».

Après que cet échange ait pris fin, les élèves se mettent à dessiner un parapluie en recopiant tous les états qui sont liés à la colère (déception, incapacité, tristesse, embarras, sentiment d'inadéquation). Pendant ce temps, la maîtresse passe avec le gong tibétain et soudain le silence s'installe. Zamir a remplacé ses cris par du bruit qu'il produit avec sa bouche de manière discontinue. Cristina ne réagit pas à celui-ci et passe entre les bancs, en faisant légèrement résonner le gong, qu'elle appelle « cloche ». « La cloche nous rappelle que nous pouvons travailler dans le calme. La cloche est notre amie, elle nous aide. Je passe à côté de chacun d'entre vous, pour que vous puissiez ressentir comment le son de la cloche vous aide à vous détendre ». Certains élèves se montrent curieux et expriment le désir d'essayer eux-mêmes de faire résonner le gong. Un d'eux, involontairement, fait tomber le bâton du gong et Zamir se met à rire aux éclats. Cristina, l'air étonnée demande : « qui est-ce qui rit comme ça? » en s'adressant à Zamir : « Alors, il a fait tomber le bâton et toi tu ris? ». Zamir continue à ricaner de temps à autre, mais la maîtresse n'insiste pas pour que ce que celui-ci corrige son comportement. Les enseignants se montrent tolérants vis-à-vis du comportement de celui-ci car ils expliquent l'attitude de Zamir par rapport à ses conditions de vie familiales, sociales et culturelles.

f) Gérer la colère

« La colère fait tellement mal qu'elle agit comme du venin »

La dernière leçon sur la colère est consacrée à la gestion de cette émotion. Cristina commence le cours en invitant les enfants à se mettre debout et à se rapprocher d'elle pour jouer un jeu, qui consiste à se figer un instant, en forme de statues, en imitant l'expression de la colère chez les animaux et les personnes de leur environnement. Dans un premier temps, elle donne la consigne aux enfants - qui semblent attendre avec impatience – d'imiter un chat fâché. Cette consigne se transforme en des expressions qui dessinent dans les visages des enfants des sourcils froncés, des bouches ouvertes, des poings serrés, une tête en avant, des dents serrées. Deux enfants crient. Cristina leur rappelle que les statues doivent rester silencieuses. Une fois que tous les enfants avaient pris une position figée, celle-ci commente les expressions des enfants. En regardant Gaia qui a les yeux grands ouverts et les sourcils froncés : « Et bien, je dois dire que Gaia a l'air très en colère en tant que chat ». Ainsi de suite, elle donne les consignes de manière très rapide et les enfants sont amenés à imiter la façon dont les différents enseignants, puis leurs parents, se mettent en colère. Les enfants qui ont la consigne de ne pas parler lors de cet exercice, un enfant se trouve en difficulté lorsqu'il est appelé à imiter son père en colère : « mais lui il me crie » ! Cristina rétorque : « Alors, il a l'air comment papa quand il est sérieux ? ». Entre-temps Zamir qui ne participe pas au jeu donne une consigne à ses camarades : « Faites le cochon ». Cristina ne prête pas attention à celui-ci et commente les gestes des enfants : « Doigt levé, yeux au ciel ! Gaia, tu as l'air triste plutôt ». Ensuite les enfants sont invités à imiter la maîtresse Cristina en colère. Un enfant a la bouche ouverte, le nez retroussé, les yeux froncés, un autre est penché par terre. Celle-ci apparemment étonnée réagit : « Alors Samuel, c'est vraiment comme ça que je fais ? Avec la bouche comme ça ? Je suis étrange ». S'adressant à un autre : « non, je ne me fais pas les lacets quand je suis en colère ». Puis à un autre : « Le doigt levé ! ». À un autre qui a la bouche ouverte et les yeux froncés, qui a l'air de pousser avec force, elle dit : « Non, je ne rugis pas ! ». Et elle continue à demander aux enfants d'imiter les autres enseignants afin que les enfants apprennent à observer les expressions des autres et les prendre en considération dans la communication.

Ensuite elle annonce le but de la leçon : « Aujourd'hui on va faire quelque chose d'important » et écrit le mot « Antidote » sur le tableau. L'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent ce mot et certains d'entre eux essayent de donner une définition. Cristina reprend les propositions des enfants et explique cette notion : « L'Antidote, c'est comme un médicament qui va contre le venin. Si quelqu'un est piqué par une vipère – qui est très dangereuse – il y a un antidote, il y a une piqûre très spéciale pour que le venin ne te fasse pas mal. D'accord ? Donc l'antidote ça peut être un spray, une bouteille, mais c'est contre le venin. La colère fait tellement de mal qu'elle agit comme un venin. Donc la question que je vous pose, c'est quel antidote vous utilisez pour résoudre ce problème ? ».

Un enfant a apparemment mal compris l'analogie avec l'antidote et la gestion des émotions car il a associé l'antidote à un médicament et répond : « Moi j'ai les poux » !

Vraisemblablement, celui-ci fait comprendre à la maîtresse qu'elle doit reformuler sa question pour éviter les malentendus. Celle-ci pose de nouveau la question en d'autres termes : « Non, nous sommes en train de parler de la colère. Qu'est-ce que vous faites quand vous êtes en colère et vous voulez faire passer la colère ? ».

Alessandro répond : « Je me défoule en donnant des coups sur un gros sac ».

Cristina qui avait inscrit le mot « antidote » en gros caractères et dessiné des flacons au tableau, note la solution utilisée par Alessandro pour la gestion de la colère. Elle donne la consigne à ceux-ci de copier du tableau seulement celles qui leur semblent pertinentes à chacun individuellement, étant donné que cette activité pédagogique a pour but d'aider les

enfants à réfléchir sur des stratégies de régulation des émotions qui sont propres à eux et qu'ils peuvent mobiliser en cas de nécessité.

Cristina s'adresse à chacun des élèves en leur demandant comment ils gèrent la colère et ensuite note au tableau les propositions des élèves.

Tessa : « Je chante ».

Matteo : « Je vais dans ma chambre, je reste tout seul ».

Camilla : « J'écris tous mes secrets et ça passe ».

Emma s'élève et démontre son geste : « Moi je donne des coups de pieds comme ça sur mon lit jusqu'à ce que ça passe ».

Gaia : « Moi quand je me mets en colère, je vais pleurer sur le bocal de la quiétude qui est fait avec des paillettes ».

Renato le maître qui manifestement se met à la place des enfants : « Moi aussi j'ai deux bouteilles, depuis trois ans maintenant, c'est-à-dire quand vous étiez à la maternelle, donc depuis longtemps. Et dans ces bouteilles il y a de l'eau avec des paillettes et si tu les renverse, tu vois les paillettes qui bougent et cela est censé apporter du calme ».

Camille demande si elle peut ajouter quelque chose. Après que la maîtresse lui donne la parole, celle-ci ajoute : « moi aussi, j'ai une bouteille comme ça, mais ma maman s'est fâchée tellement et elle me l'a jeté ! Pourquoi ? » Elle finit la phrase en baissant les yeux.

Cristina lui pose une question avec une voix calme et affectueuse : « tu avais fait quelque chose de grave ? »

Camilla : « Par erreur, j'avais cassé un objet de son travail ».

Cristina lui répond d'une voix compatissante : « Je comprends ».

Samuel : « Moi, j'ai envie de crier, jusqu'à ce que j'ai fini ».

Cristina : « Donc, tu peux crier seul dans ta chambre, mais tu ne peux crier devant les gens ». Elle s'adresse à Zamir : « Que fais-tu Zamir quand tu es fâché et que tu ne veux faire passer la colère ? »

Zamir avec un air impassible : « Rien ».

Cristina : « Tu l'as gardé la colère ? Qu'est-ce que tu fais quand tu es très fâché ? ».

Zamir toujours avec la même expression : « Rien ».

Cristina : « Je ne peux pas y croire, tu as une technique, quand tu te disputes avec tes frères, quand tu n'es pas d'accord avec le papa ou la maman, que fais-tu pour te faire passer la colère ? ».

Un enfant répond à sa place : « Il pleure ».

Cristina : « Tu pleures ? » Puis se retourne aussitôt vers ceux qui ont parlé : « Mais alors, vous savez ce qu'il fait lui à la maison ? Apparemment il y a eu des fantômes qui sont rentrés chez toi ». S'approchant de Zamir : « Je voudrais savoir ce que tu fais, selon moi tu fais quelque chose, tu as une technique, peut-être tu cours, tu sautes...?! ».

Zamir : « À la maison ? ».

Cristina : « Que fais-tu quand tu es un peu fâché ? ».

Zamir : « Rien ».

Cristina : « D'accord, rien ».

Libero s'exprime à voix basse : « Moi je m'enferme dans ma chambre et j'attends que maman ou papa viennent ».

Mina : « Moi je caresse mon chat ».

Le maître Renato dit : « Moi je ferme les yeux et je mets à compter jusqu'à ce que la colère baisse ».

Aïnsa demande à la maîtresse Cristina de me demander à moi quand comment je gère la colère.

Je réponds que je cherche à me calmer en respirant profondément, en me concentrant sur mes

sensations.

Matteo : « Moi quand je me fâche, je souffle et je retiens la respiration ».

Renato : « Attention qu'on peut s'évanouir ».

Cristina : « Ça peut faire mal ».

Après que tous les enfants aient répondu, Cristina leur donne des consignes sur la prise de note et puis se déplace dans la classe en faisant résonner le gong.

La quatrième et dernière leçon sur la colère se termine par une mise en situation. La maîtresse invite deux élèves - qui ont fini de sélectionner du tableau les solutions pertinentes pour eux, à propos de la gestion de la colère – de se présenter devant la classe pour mettre en scène un jeu où une dispute génère de l'agacement et de la contrariété.

Cristina donne la consigne du rôle que Libero incarnera dans ce jeu : « Toi, tu es fâché car Alessandro t'as pris un jeu. ». En s'adressant à Alessandro : « Toi, tu lui réponds : « Ce jeu est à moi ». Et quand je vous dis « stop », vous vous bloquez ». Et maintenant commencez ».

Libero frappe du pied et fait des grimaces en s'adressant à Alessandro : « ce jeu est à moi, c'est à moi » et fait semblant de prendre le jeu de son ami. Alessandro rétorque catégoriquement avec une expression renfrognée en hurlant : « non, c'est à moi ce jeu » ! Les autres enfants qui assistent à la scène rient bruyamment. Libero frappe du pied de nouveau : « non ce jeu est à moi, tu ne le prends pas ». Alessandro insiste vigoureusement : « non, c'est à moi » ! Ils continuent de feindre une dispute et l'exaspération semble monter. À ce moment-là, Cristina demande aux enfants de s'immobiliser et de se tourner les dos l'un à l'autre. Cristina se met au milieu de ces deux là et s'adresse à la classe : « Vous voyez, ils sont très fâchés. Maintenant je leur demande comment ils vont gérer la colère. ». En indiquant les solutions pour gérer la colère proposées par les enfants, Cristina demande à Alessandro et Libero de choisir une des possibilités. Alessandro choisit de donner des coups de poings à un gros sac et aussitôt le maître Renato forme une balle avec sa veste de manière à ce que Alessandro puisse se libérer de sa colère. Quant à Libero il choisit de gérer son émotion en sautant, ce qu'il fit discrètement. La maîtresse les remercia et invita d'autres enfants, qui attendaient avec impatience de jouer ce jeu à leur tour.

La leçon sur le bonheur

La leçon sur le bonheur est présentée de la même que les autres émotions, c'est-à-dire que le cours commence par le battement des mains par les enseignantes, suivis des élèves, pour marquer le début du cours. S'ensuit immédiatement la chanson qui rappelle le *voyage dans les pays des émotions*, chantés par les deux enseignants et les élèves. Vient ensuite la chanson sur l'émotion qui fait objet de la leçon. La chanson sur le bonheur en anglais *If you're happy and you know it*, avait été appris aux élèves par Cristina lors du cours de l'anglais. Les enfants, qui se sont mis debout pour mettre en scène les gestes que le texte de la chanson⁵⁹ entraîne, se meuvent amusés en se regardant les uns les autres, d'autres chantent avec emphase.

Après cette chanson, l'enseignante lit un conte sur le bonheur qui sert à engager un dialogue portant les enfants à réfléchir sur la manière dont le bonheur est exprimé. Cristina demande aux enfants comment ils reconnaissent cet état parmi les personnes qui les entourent (les parents, les amis, les enseignants). Après cet exercice, les enfants sont invités à identifier les sensations corporelles qui sont déclenchées par cet état émotionnel, ensuite ceux-ci évoquent les situations qui génèrent des états associés au bonheur. L'enseignante écrit au tableau : « Comment ressens-je le bonheur ? » et dessine une figure humaine au dessous de la question. Ensuite elle demande à chacun des élèves de décrire leurs sensations corporelles et les note au tableau : « sourire », « sensation de chaleur dans le cœur », « se sentir léger », « avoir des frissons », « sauter ». La deuxième phase autour de la réflexion de cette émotion s'aménage autour d'une autre question. L'enseignante inscrit au tableau: « Qu'est-ce qui me rend heureux/heureuse et quand est-ce que je ressens le bonheur? ». Les élèves rapportent un par un les expériences qu'ils associent au bonheur et l'enseignante les inscrit au tableau: « jouer avec les amis », « aller manger une glace avec maman », « je fais un cadeau à mon ami », « avoir un chien pour mon anniversaire », « lire des histoires », « jouer avec mon frère après l'école », « la grande récréation », « on veut bien jouer avec moi ». À la fin de cet exercice, l'enseignante invite les élèves à dessiner une figure humaine représentant le bonheur et recopier du tableau, non pas toutes les propositions faites par les enfants, mais seulement ce qui résonne en chacun d'eux.

Contrairement à la leçon sur la colère qui s'est déroulée en quatre séances, la leçon sur le bonheur s'est déroulée sur deux séances. La colère ainsi que la peur étant considérées par l'enseignante comme des émotions problématiques, Cristina a consacré un temps plus

59
If you're happy and you know it, clap your hands
If you're happy and you know it, clap your hands
If you're happy and you know it
And you really want to show it
If you're happy and you know it, clap your hands
If you're happy and you know it, stomp your feet

If you're happy and you know it, stomp your feet

If you're happy and you know it

And you really want to show it

If you're happy and you know it, stomp your feet

If you're happy and you know it, smile (ref 2x)

If you're happy and you know it ref 2x)

If you're happy and you know it, shout "Hurray"

("Hurray") (ref.3x)

important à celles-ci afin d'habituer les enfants à réfléchir et être capables de gérer ces états. La seconde leçon construit un rapport au bonheur et s'intitule *Le jardin du bonheur*. Dans cette leçon, les enfants partagent des expériences où ils ont connu des moments de bonheur. Après la chanson introductive *If you're happy and you know it*, l'enseignante commence à raconter une histoire. Un jour un homme va faire quelques achats et arrive devant un local qui s'appelle *La boutique de Dieu*. Celui-ci y rentre et demande : « qui sait-ce qu'on peut acheter dans la boutique de Dieu ». Il voit des boîtes avec des écriteaux : « Courage », « Bonheur », « Patience », « Inventions ». Dans cette boutique, il y avait un ange qui servait. L'homme s'adressa à l'ange : « Mais cette boutique est magnifique, moi je voudrais acheter un peu de toutes ces choses ». Et l'ange répondit : « Nous sommes dans le magasin de Dieu, on n'achète pas, tout est gratuit ». L'homme réjouit, répondit : « Alors, je prendrai beaucoup de choses, pour moi et pour ma famille ». Et il demanda un peu de courage, un peu de patience, beaucoup de bonne fortune, du succès et petit à petit il demandait un peu de toutes ces choses. L'ange prenait la commande et préparait son paquet. Quand l'homme finit de choisir, l'ange lui tendit un paquet de très petite taille. L'homme étonné de voir la taille du paquet, réagit : « C'est si petit? ». Et l'ange de répondre : « Dans la boutique de Dieu, on vend des graines, vous devez les faire pousser vous-mêmes ». Aussitôt fini le récit, Cristina s'adresse aux enfants qui semblent perplexes « Avez-vous compris l'histoire? ». Un élève réagit : « Mais c'est déjà fini l'histoire ? ». Cristina hausse le ton et dit en se dirigeant vers le tableau : « Nous allons voir maintenant comment on fait pour faire pousser les graines du bonheur ».

Débout devant le tableau, Cristina demande aux enfants : « Que voudriez-vous pour être heureux ? ».

Mina répond promptement : « Je veux avoir un loup ».

Cristina : « Est-tu sûre que tu veux un loup ? »

Nicola à Mina : « Mais il va te manger le loup ! »

Cristina, soulève les épaules et dit : « Elle veut avoir loup ». Et demande à Mina : « Tu veux avoir un chien loup? ».

Mina insiste : « Non un vrai loup ».

Cristina : « Mais les loups sont sauvages, tu es sûre que tu ça lui fera du bien ? Que tu lui rendras un beau service ? ».

Mina affiche un sourire et ne dit rien en se recroquevillant.

Cristina : « Alors pendant que Mina réfléchit, Cléo dis le nous qu'est-ce que tu voudrais pour être heureuse maintenant? ».

Cléo : « Je voudrais un tigre ».

Cristina : « Tu es sûre que tu veux un tigre ? Mais c'est le même problème que avec Mina, c'est-à-dire tu veux un animal sauvage qui serait malheureux d'être enfermé et c'est même dangereux ».

Matteo lève la main et dit : « Moi je voudrais avoir beaucoup d'argent ».

Les enfants font des propositions que Cristina considère irréalistes et lève le ton : « Ecoutez, arrêtons nous un peu. Ne me dites pas des choses qui ne sont pas possibles, parce que moi, par exemple, je voudrais bien voler et je ne vais pas mettre ça dans le jardin du bonheur parce que les ailes, je ne peux pas les faire pousser ». Apercevant que les propositions des enfants s'éloignaient de la représentation du bonheur que Cristina voulait transmettre, elle s'appuie sur l'exemple qu'un élève d'une autre classe avait suggéré. Le souhait de cet élève était d'avoir beaucoup d'amis. La question que Cristina lui a posé était de savoir comment celui-ci s'y prendrait pour avoir beaucoup d'amis. (Pendant ce temps-là, Cristina avait dessiné une fleur au tableau). Celle-ci raconte que les camarades de classe ont apporté des suggestions à cet élève : « inviter les amis à la maison », « être gentils avec tes amis », « proposer des jeux », Cristina précise que cet enfant se mettait à un angle et attendait que les autres viennent vers

lui. Elle avait ajouté toutes ces propositions autour des pétales de la fleur. « Cette fleur de l'amitié pousse parce que on l'arrose avec des choses qui le font pousser ».

Matteo réagit : « Mais ce n'est pas possible ».

Cristina : « Maintenant vous me dites ce que vous voulez et vous devez penser comment on les arrose. Sur votre cahier, vous dessinerez votre fleur et vous écrivez comment vous penser l'arroser ».

Camilla en joignant ses deux mains et en s'inclinant dit avec une voix incertaine: « Je voudrais un lapereau».

Cristina : « Cela me semble faisable », dessine une fleur et pose la question à toute la classe : « Alors comment elle peut arroser la fleur du lapereau ? » puis s'adresse à Camilla : « Comment tu fais pour avoir un lapereau ? Qu'est-ce qu'il faut pour l'avoir ? ».

Matteo : « Il veut du chocolat ».

Cristina conduit Camilla à réfléchir aux moyens qu'elle peut mettre en œuvre pour rendre possible son souhait. « De toute façon, tu es une enfant, pour avoir un lapereau il faut de l'argent. Qui est-ce qui va l'acheter? ».

Camilla : « maman et papa ».

Cristina : « Alors comment tu fais pour convaincre maman et papa à acheter un lapereau ? ».

Camilla : « Travailler à la maison », « Demander à maman et papa ».

Cristina s'adressant à la classe : « Alors Camilla pense que si elle fait des petits travaux à la maison, papa et maman seront plus à même de lui offrir un lapereau ». S'adressant à Camilla : « Qu'est-ce que tu pourrais faire d'autre ? ».

Camilla : « Sinon, maman a une amie qui a un lapereau et elle peut me le prêter un peu ».

Cristina : « Cela me semble une bonne idée » et écrit la proposition au tableau : « en prêter un ». Cristina répète ce que Camilla a proposé et dit qu'il faut faire ces trois arrosages pour obtenir le lapereau.

Giuglio secoue la main pour attirer l'attention de l'enseignante et dit un en hésitant: « Je veux être riche ».

Cristina : « La question qu'on pose c'est sur le bonheur aujourd'hui et puis je ne sais pas à quoi peut servir ça... ». L'exemple de Camille était très bien parce que ce sont des choses qu'elle *peut* (*accentue ce mot*) faire ».

Après avoir noté au tableau les suggestions d'une autre élève, Cristina demande à chacun d'eux dessiner une fleur, puis de choisir ce qui les rendrait heureux maintenant et de noter trois idées pour parvenir à réaliser l'objet de leur désir.

Les enfants choisissent quelle émotion apprendre

Après avoir abordé une émotion, les élèves sont amenés à voter pour choisir l'émotion qu'ils souhaitent apprendre. Au début de l'année scolaire les enseignants, Cristina et Renato, avaient demandé aux enfants de recueillir des émotions qu'ils identifiaient dans leurs lectures durant les deux premiers mois de l'année scolaire, pendant qu'ils travaillaient sur la colère et la peur. Les enseignants ont recueilli les suggestions des enfants : la tristesse, l'anxiété, la peur, le bonheur, la douleur, la colère, la joie, la frayeur, la gaieté, la rancœur, la jalousie, l'espoir, le ressentiment, l'embarras. Renato indique que les émotions notées sur la feuille servent à les identifier.

Un enfant demande : « Qu'est-ce que ça veut dire anxiété ? ».

Cristina donne la parole à Cléo qui cherche à expliquer.

Cléo : « Ma maman, m'a dit qu'aujourd'hui on va aller au kiosque et donc je suis anxieuse ».

Cristina : « Non ça c'est l'excitation ».

-

Renato demande aux enfants de choisir une émotion et de justifier leur choix. Il désigne les élèves un par un et ceux-ci proposent une émotion pour la nouvelle leçon.

Camilla : « La joie parce que j'aime être contente ».

Samuel : « La tristesse, parce que je suis toujours triste ».

Renato : « Vraiment ? Je suis désolé. Mais ce n'est pas toujours le cas. C'est juste un moment ! ».

Samuel : « Oui, toujours ».

Matteo un enfant enjoué réagit : « Tu n'es pas triste pour Noël et pour ton anniversaire ? ».

Samuel se tait et se retourne vers la fenêtre.

Tessa propose une émotion : « l'embarras parce que parfois je me sens embarrassée ».

Après que chaque enfant ait choisi une émotion, Renato demande aux élèves d'inscrire celle-ci dans un petit billet et ensuite de le déposer dans une boîte. Après avoir examiné les billets de la boîte, Cristina constate que la surprise et l'anxiété ont été proposés à deux reprises contre les autres émotions qui étaient mentionnées qu'une seule fois. Les enfants sont appelés à choisir entre ces deux émotions. Cristina demande aux élèves qui votent pour la surprise de se mettre debout. Elle compte dix élèves et inscrit à côté du mot surprise le nombre de votes. Ensuite elle demande aux élèves qui choisissent l'anxiété de se mettre debout et elle en compte sept. Cristina annonce : « La prochaine fois nous travaillerons sur la surprise ». Plusieurs enfants s'écrient et en élèvent les bras.

Chapitre 6

Qu'est-ce que le conflit?

Aujourd'hui, les enseignants Cristina et Patrizio font réfléchir les enfants sur le conflit. Sans annoncer le thème du cours, après avoir applaudi avec les enfants pour marquer le début de celui-ci, Cristina commence son intervention par le conte de la cigogne et du renard.

« La cigogne et le renard étaient de très bons amis, des amis de cœur, qui partageaient tout, qui partageaient vraiment tout !

Un jour le renard lui dit :

« Nous sommes de si bons amis qu'un jour je voudrais t'inviter à partager mon déjeuner »

La cigogne se rendit donc à l'invitation de son ami le renard.

Le renard avait préparé un très bon repas, mais l'avait servi dans des assiettes plates ! Avec son long bec, la cigogne ne parvenait pas à prendre la nourriture. Le renard riait, se réjouissant de la bonne farce qu'il avait faite à la cigogne.

Celle-ci, ne lui en fit aucune remarque, mais lui dit :

« Comme tu as été si gentil avec moi, à ton tour, viens manger chez moi. »

Au jour dit, le renard, riant dans sa moustache, se rendit chez la cigogne, réjouï à l'idée du bon repas que la cigogne devait lui avoir préparé. La cigogne avait cuisiné un plat délicieux. Elle avait servi le repas dans de vases au col long et étroit! Le renard n'arrivait même pas à y enfiler son museau.

La cigogne lui disait :

« Goûte, goûte, mon ami, c'est délicieux, tu sais... ».

Or le renard ne pouvait que se régaler de la bonne odeur. Il rentra chez lui très en colère.

Ainsi fut brisée leur amitié.

Depuis ce jour le renard et la cigogne restèrent ?... » Cristina finit le récit du conte avec une question adressée aux enfants.

« Lorsque deux personnes, ou deux animaux ne s'entendent plus, comment on dit ? »

Un élève répond :

« Une dispute »

Neri :

« Un conflit »

Cristina :

« Un conflit, tu as raison Neri. Donc depuis ce jour le renard et la cigogne sont restés en conflit ». *Elle se met devant le tableau pour dessiner. Les enfants ! je vais faire un dessin. Donc pour le moment pas de couleurs. J'écris le mot conflit au centre de cette fleur. Certains d'entre vous se demandent pourquoi on devrait utiliser une fleur pour parler du conflit, qui n'est pas une belle chose. Mais pour ce qu'on va faire, cela va nous servir. Maintenant, levez la main pour me dire les mots qui vous viennent à l'esprit quand on parle du conflit »*

Silence dans la classe. Une élève handicapée fait du bruit avec sa chaise. C'est la seule élève qui soit autorisée à faire du bruit. L'enseignant Patrizio est assis à une table avec les enfants. Les élèves lèvent la main et c'est Patrizio qui distribue la parole : à Giacomo d'abord, puis à Gaïa, à Isabella, à Duccio et ainsi de suite et chacun d'eux propose le mot qu'il associe au conflit. Cristina répète les mots que prononcent les enfants et les note au tableau noir, sur les

pétales de la fleur. Quand elle a achevé d'inscrire les mots proposés par les enfants, elle se déplace dans la classe.

Giacomo : « Déception »

Gaia : « Peur, parce que j'ai peur de perdre... » (*inaudible*)

Maria : « Euh, euh !... »

Patrizio : « Qu'est-ce qui te passe par la tête quand tu te disputes avec un ami ? »

Maria : « Tristesse ».

Patrizio : « Anna et Niccolò aussi ont dit que le conflit leur fait penser à la tristesse »

Adriano : « Égoïsme »

Eduardo : « Exclusion »

Cristina qui, habituellement, prend en considération ce que disent les enfants sans faire de commentaires, quand Adriano et Eduardo associent le conflit à l'égoïsme et à l'exclusion, réagit car ils résument sa conception personnelle du conflit.

Elle s'adresse à ces deux derniers :

« Savez-vous que vous n'avez pas tort ? »

Nils : « Coups »

Yoshi : « Haine »

Neralia : « Douleur »

Niccolò : « Hurlement »

Des élèves étonnés répètent : « Hurlements ? »

Niccolò : « Oui, hurlements, parce que quand je me dispute je hurle »

Patrizio, s'adressant calmement à la classe :

« Vous aussi vous hurlez ? »

On entend des élèves crier :

« Ouiiii !... »

Cristina :

« Plus tard nous parlerons de la différence entre conflit et dispute et, là, le maître Patrizio aura son moment de gloire » (*rire*)

Elle s'adresse à la classe :

« D'autres choses vous font-elles penser au conflit ? »

Duccio : « Le désespoir »

Anna : « Les offenses »

Nina : « Les mensonges »

Cristina, après avoir noté au tableau les idées proposées par les élèves, s'en éloigne et s'adresse à eux :

« Je vous pose une question : le conflit est-ce une bonne chose ou une mauvaise chose ?... Ou bien parfois bonne parfois mauvaise, comme ci comme ça ?... Qu'en pensez-vous ? »

Giacomo répond :

« Comme ci comme ça »

Cristina, apparemment irritée par cette courte réponse, réagit à la réponse de Giacomo :

« Maintenant que vous êtes grands, vous devez préciser votre pensée, dire pourquoi, donner des explications »

Giacomo semble chercher dans ses pensées.

Eduardo : « Comme ci comme ça, parce que le conflit te fait réfléchir, parce qu'il faut toujours faire la paix avec tes amis ».

Cristina :

« Le conflit te fait réfléchir ! Très intéressant ! »

Giacomo qui a trouvé un argument à sa réponse ajoute :

« Le conflit parfois peut servir dans la vie et parfois c'est inutile ».

Cristina :

« Donne-nous un exemple qui peut servir dans la vie. »

Giacomo :

« Un enfant qui veut un jeu, puis un autre qui veut le même jeu. Quand ils seront grands, ils pourront comprendre qu'ils ne peuvent pas avoir et ci et ça. Comme ça, ils comprennent qu'ils ne peuvent pas avoir tout, les autres aussi peuvent avoir quelque chose ».

Cristina :

« Tu dis que par l'intermédiaire de ce conflit ils ont compris cela ? »

Giacomo secoue la tête affirmativement.

Anna :

« Selon moi, le conflit ça sert à quelque chose : quand tu fais une dispute et que la dispute est inutile, ça peut t'apprendre quelque chose , ça peut t'aider à grandir».

Yoshi :

« C'est mauvais le conflit, parce que parfois dans le conflit il y a des coups, c'est des choses qui font mal ».

Niccolò ;

« Comme ci comme ça parce que parfois ça fait mal, parfois ça t'aide à faire de nouvelles expériences ».

Nils :

« Le conflit, c'est bien parce que tous les deux – ceux qui se disputent – peuvent avoir raison ».

Anna ;

« Ou peut-être un seul ».

Nils :

« Parfois tous les deux ont raison, parfois juste l'un d'eux ».

Patrizio :

« Mais tu es parti de l'idée que tous les deux ont raison. Peut-être que tous les deux ont un peu raison. Alors à quoi ça peut servir le conflit ? »

Nils :

« S'ils se disputent et qu'ils s'emportent l'un contre l'autre, si quelque chose s'est passée, ils commencent à se disputer...puis ils se mettent en colère, bah !... évidemment tous les deux auront raison ».

Pietro :

« Peut-être qu'ils ont tort tous les deux ».

Patrizio :

« Peut-être, c'est possible. À quoi sert donc de se disputer ? »

Cristina cherche à guider Nils dans sa réflexion :

« C'est à la fois une bonne et une mauvaise chose. Tous ceux qui ont dit cela ont dit pourquoi ils pensaient que c'était une bonne ou une mauvaise chose. Toi, au contraire, tu penses que c'est une bonne ou une mauvaise chose parce que tous les deux pourraient avoir raison. Et tes camarades te répondent : « Ce n'est pas sûr, tous les deux peuvent avoir tort ». Pourrais-tu te disputer avec Adriano sur ce désaccord : « Je voudrais dix minutes de pause » et Adriano, lui, dirait : « Moi je j'en voudrais douze ». Et le maître vous expliquerait alors : « Vous avez tort tous les deux ».

As-tu compris ? Quoi qu'il en soit, réfléchis-y »

Patrizio :

« Oui, réfléchis-y parce que ce que tu as exprimé n'est pas rien, c'est important ».

Zoé :

« Pour moi le conflit est à la fois bon et mauvais parce que si une personne vole quelque chose à une autre, toutes deux se disputeront. En théorie celui qui a volé devrait comprendre que "ça ne se fait pas" »

Patrizio :

« Donc le conflit devrait faire comprendre aux autres sur quoi ils se sont trompés ? »

Zoé hoche la tête.

Duccio, assis à côté de son copain Yoshi :

« Moi je pense comme Yoshi, c'est-à-dire que le conflit est une mauvaise chose parce que tu peux avoir mal avec les coups »

Giacomo :

« Le conflit c'est une bonne chose parce que l'enfant peut se repentir d'avoir fait quelque chose de mal. »

Niccolò, répondant à Giacomo :

« Parfois seulement »

Giacomo :

« Mais à ce moment-là il comprend qu'on ne doit pas agir comme ça...que ça ne sert à rien de se donner des coups ».

Cristina :

« J'essaie de faire un résumé de vos propositions. Vous me direz si j'ai bien compris. Certains d'entre vous m'ont expliqué que le conflit est toujours mauvais parce que dans ces cas-là on peut se faire mal, par les coups, les offenses, donc on utilise des moyens qui blessent l'autre. Beaucoup retiennent que le conflit est une bonne chose parce qu'ils pensent que le conflit ça aide à grandir, ça aide à apprendre, ça aide à mieux comprendre les choses. Beaucoup ont dit que le conflit est à la fois une bonne et une mauvaise chose parce que c'est une situation de clarification par laquelle l'on peut se rendre compte de comment on pense nous et comment pensent les autres. Par contre, d'autres ont dit que le conflit a ceci de mauvais qu'il affecte la relation avec nos amis, ce qui peut fortement nous attrister. Le conflit comporte donc deux aspects opposés. »

Francesco lève la main.

Cristina :

« Francesco ? Tu veux ajouter quelque chose ? »

Francesco :

« Parfois le conflit a du bon car on peut y expérimenter de nouvelles choses. Par exemple, deux (camarades) se disputent ils iront jouer avec d'autres (enfants) et comme ça ils font de nouveaux amis ».

Cristina, s'adressant de nouveau à la classe en résumant la conception du conflit :

« Il me semble comprendre que vous êtes tous d'accord sur ce que le conflit est souvent négatif, en ce que la dispute peut dégénérer en échanges de coups, ce qui n'est pas souhaitable parce que c'est douloureux et dangereux. Par contre, beaucoup d'entre vous pensent que les désaccords peuvent nous porter à réflexion et apporter un enseignement. »

Cristina conclut ainsi sa leçon sur le conflit en résumant au travers des réflexions des enfants, sa propre conception du conflit. Puis elle donne la parole à son collègue :

« Qu'est-ce que Patrizio devait vous expliquer ? »

Patrizio :

« J'aimerais attirer votre attention sur la différence entre conflit et querelle ».

Un élève répond :

« Le conflit est entre les personnes (adultes) et la querelle entre les enfants ».

Patrizio :

« La querelle peut aussi être entre les adultes. Mais à quoi se réfère la querelle ? »

Anna :

« La querelle c'est avec des mots et le conflit c'est avec des coups ».

Patrizio :

« Qu'est-ce qui est le plus grave : un conflit ou une querelle ? »

Les élèves, en chœur :

« Le conflit ».

Adriano :

« Le conflit c'est avec des coups de poings. »

Cristina s'adressant à Adriano :

« Tu peux être en conflit avec toi-même parce que si tu penses à une chose et puis tu te rends compte que ce à quoi tu penses n'a pas de sens, cela vous est-il déjà arrivé ? »

Les enfants (en chœur) :

« Ouiii !... mais ouiii !... »

Cristina :

« Par exemple, je pense à Samuele qui n'est pas venu à l'école parce qu'il dit être malade alors qu'il nous envoie des cartes postales d'Amérique ! Il paraît évident qu'il nous raconte des salades.

Le conflit ça peut être aussi quand on n'est pas d'accord ou quand il y a quelque chose qui n'a pas de sens, même quand c'est quelque chose qui nous concerne nous-mêmes. Quoi qu'il en soit, je vous remercie pour ce que vous avez exprimé et surtout pour la manière dont vous avez pensé. Maintenant vous pouvez faire un dessin dans lequel vous mettez le mot « conflit » et les mots qui selon vous correspondent au conflit. Moi j'ai dessiné une fleur , mais vous n'êtes pas obligés de dessiner une fleur, vous pouvez dessiner autre chose».

Patrizio, s'adressant aux élèves :

« Vous pouvez utiliser une autre métaphore. »

Cristina donne des exemples que d'autres élèves dans une autre classe ont utilisés pour représenter le conflit :

« Certains élèves ont dessiné un diamant, un autre a dessiné une voiture, un autre a dessiné l'espace avec les planètes, un autre les ondes de la mer, vous pouvez dessinez ce que vous voulez »

Nils, commençant à dessiner :

« Aujourd'hui, quel numéro on est ? »

Patrizio :

« Jeudi 8 novembre (2018) ».

Bibliographie

Abélès, Marc

2008 Anthropologie de la globalisation. Petite Bibliothèque Payot, 852. Paris: Payot.

Abu-Lughod, Lila

2016 Veiled Sentiments Honor and Poetry in a Bedouin Society. 1ère édition 1986. Oakland, Calif: University of California Press.

Ambrosoli, Luigi

1982 Codignola, Ernesto. Dizionario biografico degli italiani. https://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-codignola_%28Dizionario-Biografico%29/, accessed February 10, 2021.

Angeletti, Thomas, Quentin Deluermoz, and Juliette Galonnier

2017 Appel à contribution (n° 36) : Qu'est-ce qu'une époque ? Billet. Tracés. Revue de sciences humaines. <https://traces.hypotheses.org/1975>, accessed June 1, 2022.

2019 Qu'est-ce qu'une époque ? Tracés. Revue de Sciences humaines(36). ENS Éditions: 7–25.

Appadurai, Arjun

1990 Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. Theory, Culture & Society 7(2–3): 295–310.

Augé, Marc

1997 Pour une anthropologie des mondes contemporains. Champs, 373. Paris: Flammarion.

Augé, Marc, and Jean-Paul Colleyn

2009 L'anthropologie. 2e éd. Que sais-je ?, n° 3705. Paris: Presses universitaires de France.

Beatty, Andrew

2013 Current Emotion Research in Anthropology: Reporting the Field. Emotion Review 5(4): 414–422.

Beaud, Stéphane, and Florence Weber

2010 Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques. 4e éd. augmentée. Grands repères. Paris: La Découverte.

Bergomi, Alberta

2017 Affinità elettive. La lezione di Pestalozzi e la Scuola-Città di Ernesto e Anna Maria Codignola (Affinité électives. La leçon de Pestalozzi et de la Scuola-Città de Ernesto et Anna Maria Codignola). Formazione, lavoro, persona 21(6): 112–119.

- Bernard, Julien
 2015 *Les voies d'approche des émotions. Terrains/Théories(2)*. Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://journals.openedition.org/teth/196>, accessed June 9, 2022.
 2017 *La concurrence des sentiments: Une sociologie des émotions*. Collection Traversées. Paris: Éditions Métailié.
- Besnier, Niko
 1990 *Language and Affect*. *Annual Review of Anthropology* 19(1): 419–451.
- Bialostok, Steven M., and Matt Aronson
 2016 *Making Emotional Connections in the Age of Neoliberalism*. *Ethos* 44(2): 96–117.
- Birrell Weisen, Rhona, John Orley, Vivienne Evans, et al.
 1997 *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools : Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. World Health Organization.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Biscaldi, Angela
 2013 *Etnografia della responsabilità educativa (Ethnographie de la responsabilité parentale)*. *Dialoghi*, 4. Bologna: Archetipo Libri.
- Borghgi, Lamberto
 1967 *Attualità di Codignola (Actualité de Codignola)*. *In Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative (Ernesto Codignola en 50 ans de batailles éducatives)*. Ernesto Codignola and Lamberto Borghi, eds. Pp. 147–149. Firenze: La nuova Italia.
- Bourdieu, Pierre
 2003 *L'objectivation participante*. *Actes de la recherche en sciences sociales* 150(5): 43–58.
- Boyer, Dominic
 2008 *Thinking through the Anthropology of Experts*. *Anthropology in Action* 15(2): 38–46.
- Briggs, Jean L.
 1970 *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. 17. print. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Brison, Karen J.
 2016 *Teaching Neoliberal Emotions through Christian Pedagogies in Fijian Kindergartens*. *Ethos* 44(2): 133–149.
- Britt-Mari, Barth
 1998 *Gardner (Howard). — Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. *Revue française de pédagogie* 122(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 171–176.
- Cabanas, Edgar, and Eva Illouz
 2018 *Happycratie : comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Frédéric Joly, tran. Première Parallèle.
- Canolli, Arsim
 2016 *Premisa antropologjike (Prémises anthropologiques)*. Prishtinë: Cuneus.

Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics, ed.
2019 *Social, Emotional & Ethical Learning : educating the heart and mind. The SEE Learning Companion*. Emory University. SEE learning. Atlanta: Emory University.
https://compassion.emory.edu/_includes/documents/SEE_Learning_Docs/SEE_Companion_March.pdf.

Clancy, Patricia

1999 The Socialization of Affect in Japanese Mother-Child Conversation. *Journal of Pragmatics*(31): 1397–1421.

Codignola, Ernesto, and Lamberto Borghi, eds.

1967 *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative (Ernesto Codignola en 50 ans de batailles éducatives)*. Firenze: La nuova Italia.

Codignola, Ernesto, and Anna Maria Codignola

1951 *La Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La nuova Italia.

<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2015/11/Scuola-Citt%C3%A0-Pestalozzi-1951-red.pdf>, accessed December 29, 2021.

Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison

2007 *Research Methods in Education*. 6th ed. London ; New York: Routledge.

2018 *Research Methods in Education*. Eighth edition. London ; New York: Routledge.

Collerette, Pierre

2009 *Etude de cas (méthode des)*. Alex Mucchielli, ed. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Dictionnaire. Paris: Armand Colin.

Courtine, Jean-Jacques

2016 *Introduction : l'empire de l'émotion*. *In Histoire des émotions : De la fin du XIX^e à nos jours*. Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, and Georges Vigarello, eds. Paris: Seuil.

Cuche, Denys

2016 *La notion de culture dans les sciences sociales*. 5e éd. *Grands repères*. Paris: La Découverte.

D'Amato, Suzanne

2006 *Education and Anthropology*. James Birx H., ed. *Encyclopedia of Anthropology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

De Vlieger, Bertille

2018 *Introspection des émotions et connaissance de soi*. Université de Lille. Thèse en ligne <http://www.theses.fr/2018LILUH036>.

Dei, Fabio

2011 *A cosa serve l'etnografia in una scuola? (A quoi sert l'ethnographie dans une école?)*. *In Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche (Anthropologie des mondes scolaires. Questions de méthodes et expériences ethnographiques)*. Alessandro Simonicca, ed. Pp. 381–397. Roma: CISU.

Dewey, John

1939 *La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend*. Sylvie Chaput, tran. *Horizons philosophiques* 5(2): 41–48.

2018a *La conception démocratique dans l'éducation. Chapitre VII. In Démocratie et éducation* Pp. 163–181. *Individu et Société*. Paris: Armand Colin.

<https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896-p-163.htm>, accessed June 12, 2022.

2018b Trois objectifs de l'éducation : le développement naturel, l'efficacité sociale et la culture. Chapitre IX. *In* Démocratie et éducation Pp. 195–208. Individu et Société. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896-p-195.htm>, accessed June 12, 2022.

Draperi, Jean-François

2011 Qu'est-ce que l'entrepreneuriat social ? Chapitre 2. *In* L'économie sociale et solidaire : une réponse à la crise? Capitalisme, territoires et démocratie Pp. 29–42. Paris: Dunod. <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/l-economie-sociale-et-solidaire-une-reponse--9782100564149-page-29.htm>, accessed May 23, 2022.

Dunn, Cynthia Dickel

2016 Creating “Bright, Positive” Selves: Discourses of Self and Emotion in a Japanese Public-Speaking Course. *Ethos* 44(2): 118–132.

Elias, Maurice J, Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, et al.

1997 Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eriksen, Thomas Hylland

2015a Fieldwork and Ethnography. *In* Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology. Fourth edition. Pp. 32–51. Anthropology, Culture and Society. London: Pluto Press.

2015b Politics and Power. *In* Small Places, Large Issues - Fourth Edition An Introduction to Social and Cultural Anthropology Pp. 194–116. London: Pluto Press.

2015c Anthropology and the Paradoxes of Globalisation. *In* Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology. Fourth edition. Anthropology, Culture and Society. London: Pluto Press.

Faure, Alain

2017 Introduction. *In* La politique à l'épreuve des émotions. Alain Faure and Emmanuel Négrier, eds. Pp. 13–24. Res publica. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Feu, Jordi, Carles Serra, Joan Canimas, and Laura Làzaro

2017 Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education* 36(6): 647–661.

Francescato, Donata, Simona Cudini, and Anna Putton

2020 Star bene insieme a scuola: strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore (Etre bien ensemble à l'école : stratégies pour une éducation socio-affective de l'école élémentaire jusqu'au collège). 1ère édition 1986. Roma: Carocci.

Francou, Mathilde

2019 “Honte de prendre l'avion” : Comment le “flygskam” est en train de changer nos habitudes. *Courrier expat Paris*, April 4. <https://www.courrierinternational.com/article/voyage-en-suede-la-honte-de-prendre-lavion-fait-le-bonheur-du-train>.

Galabru, Sophie

2022 Le visage de nos colères : la colère est une émotion vitale. Paris: Flammarion.

Gaspari, Ilaria

2020 Leçons de bonheur: exercices philosophiques pour bien conduire sa vie. Romane Lafore, tran.

- 2022 Petit Manuel Philosophique à l'intention Des Grands Émotifs. Paris: PUF.
- Geertz, Hildred
1959 The Vocabulary of Emotion: A Study of Javanese Socialization Processes. *Psychiatry* 22(3): 225–237.
- Gendron, Bénédicte
2007 Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du Cerfee*(23): 9–55.
- Gobbo, Francesca
2004 *Pedagogia Interculturale : Il Progetto Educativo Nelle Società Complesse (Pédagogie Interculturelle : Le Projet Éducative Dans Les Sociétés Complexes)*. Università ; Scienze Dell'educazione. Roma: Carocci.
- Goleman, Daniel
1995 *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
2009 *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. Paperback ed (electronic edition). London: Bloomsbury.
- Goleman, Daniel, and Peter M. Senge
2014 *The Triple Focus: A New Approach to Education*. 1st ed. Northampton: More Than Sound.
- González, Ana Marta
2017 In Search of a Sociological Explanation for the Emotional Turn. *Sociologia, Problemas e Práticas*(85). Editora Mundos Sociais: 27–45.
- Goody, Jack
2004 Démocratie, valeurs et modes de représentation. Jean Pascaud, tran. *Diogène* n° 206(2): 6–22.
- Grant, Adam
2021 There's a Name for the Blah You're Feeling: It's Called Languishing. *The New York Times*, April 19. <https://www.nytimes.com/2021/04/19/well/mind/covid-mental-health-languishing.html>.
- Greco, Monica, and Paul Stenner
2008 Introduction : Emotion and Social Science. *In Emotions : A Social Science Reader*. Routledge Student Readers. London ; New York: Routledge.
- Guarente, Ester
2003 Tra l'ideale di Codignola e la realtà dei giorni nostri (Entre l'idéal de Codignola et la réalité de nos jours) (Mémoire de Master en histoire de la pédagogie). Istituto universitario "Suor Orsola Benincasa." Napoli.
- Guyon, Régis
2019a Entretien avec Eva Illouz et Edgar Cabanas. *Diversité "Les émotions à l'école"*(195): 7–16.
2019b Éducation et émotion (s) Entretien avec Philippe Meirieu. *Diversité les émotions à l'école*(195): 7–16.
- Hart-Hutasse, Amélie
2017 Qui a eu cette idée folle, un jour de vendre l'école ? *Mediapart*.
<https://blogs.mediapart.fr/edition/la-guerre-scolaire-qui-vient/article/170917/qui-eu-cette->

idee-folle-un-jour-de-vendre-lecole, accessed May 23, 2022.

Heelas, Paul

1996 Emotion Talk across Cultures. *In* The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions Pp. 171–199. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: Sage Publications Ltd. <https://sk.sagepub.com/books/the-emotions/n12.xml>, accessed June 12, 2022.

Hirschkind, Charles

2011 Is There a Secular Body? *Cultural Anthropology* 26(4): 633–647.

Hochschild, Arlie

1979 Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* 85(3): 551–575.

Hoffman, Diane M.

2009 Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research* 79(2): 533–556.

Hollan, Douglas, and C. Jason Throop

2008 Whatever Happened to Empathy?: Introduction. *Ethos* 36(4): 385–401.

Illouz, Eva, and Yaara Bengier Alalouf

2016 Capitalisme émotionnel. *In* Histoire des émotions : De la fin du XIX^e à nos jours. Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, and Georges Vigarello, eds. Paris: Seuil.

Ingold, Tim

2018 Against Transmission. *In* Anthropology and/as Education. 1st edition Pp. 1–19. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351852401>, accessed December 28, 2021.

Institut National de prévention et d'éducation pour la santé, (INPES)

2015 Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*(431): 52.

Istituto Comprensivo Centro Storico-Pestalozzi

2017 Scuola-Città Pestalozzi : Piano Educativo, Didattico, Organizzativo A.S. 2017/2018 (Scuola-Città Pestalozzi : Plan Éducatif, Didactique, Organisateur, Année Scolaire 2017/2018). Scuola-Città Pestalozzi. [https://scuolacittapestalozzi.it/_files/200000563-4055f414ca/PIANO%20EDUCATIVO%20DIDATTICO%20E%20ORGANIZZATIVO%202017-18%20Scuola-Citta%20Pestalozzi.docx%20\(2\).pdf](https://scuolacittapestalozzi.it/_files/200000563-4055f414ca/PIANO%20EDUCATIVO%20DIDATTICO%20E%20ORGANIZZATIVO%202017-18%20Scuola-Citta%20Pestalozzi.docx%20(2).pdf), accessed June 9, 2022.

2018 Scuola-Città Pestalozzi : Piano dell'offerta educativa A.S. 2018/2019 (Scuola-Città Pestalozzi : Plan de l'offre pédagogique 2018/2019). Scuola-Città Pestalozzi. https://scuolacittapestalozzi.it/_files/200000606-ae07eaefe6/POF%20%202018-19%20Scuola-Citta%20Pestalozzi.pdf, accessed June 9, 2022.

Jonnaert, Philippe

2011 Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(56): 135–145.

Kaufmann, Jean-Claude

2013 L'entretien compréhensif. 3e éd. L'enquête et ses méthodes. Paris: A. Colin.

Kilani, Mondher

1994 Du terrain au texte. *Communications* 58(1): 45–60.

Lamoureux, Diane

2020 Néolibéralisme. *Anthropen* (Le dictionnaire francophone d'anthropologie ancré dans le contemporain). <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/anthropen/article/view/40962>, accessed May 23, 2022.

Laplantine, François

2005 Vivre ensemble, ressentir ensemble ; vers une politique du sensible. *In* *Le social et le sensible: introduction à une anthropologie modale* Pp. 149–170. L'anthropologie au coin de la rue. Paris: Téraèdre.

Le Breton, David

1998 *Les passions ordinaires: anthropologie des émotions*. Collection chemins de traverse. Paris: A. Colin.

Le Menestrel, Sara

2021 L'esprit thaumaturge. Santé mentale et représentations de soi dans la méditation mindfulness. Conférence LADEC, Lyon, December 10.

Lelli, Silvia

2014 Risorse della diversità nella scuola "al futuro", intersoggettiva e cooperative (Ressources de la diversité à l'école 'vers le futur', intersubjective et coopérative). *In* *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*. 1st edition. Silvia Lelli, Francesco Sacchetti, and Stefania Tirini, eds. Pp. 83–89. Milan: F. Angeli.

2018 A scuola di emozioni: osservazioni antropologiche e cognitive per un'educazione alle relazioni affettive (A l'école des émotions : observations anthropologiques et cognitives pour une éducation aux relations affectives). *In* *Educazione affettiva: l'impegno della scuola attuale*. Alessandro Mariani, ed. Pp. 127–136. Roma: Anicia.

Lemmings, David, and Ann Brooks

2014 Introduction : The Emotional Turn in the Humanities and Social Sciences. *In* *Emotions and Social Change : Historical and Sociological Perspectives*. 1st Edition. David Lemmings and Ann Brooks, eds. *Routledge Studies in Social and Political Thought*, 89. New York: Routledge.

Levinson, Bradley A. U.

2011 Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. *In* *A Companion to the Anthropology of Education*. Mica Pollock and Bradley A.U. Levinson, eds. Pp. 279–298. *Blackwell Companions to Anthropology*, 12. Oxford: Wiley-Blackwell.

Lordon, Frédéric

2013 Les imbéciles heureux (encore un effort pour être antilibéraux). *In* *La société des affects* Pp. 217–245. *L'ordre philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.

Lorimer, Cristina

2018 L'emozione della democrazia. Educazione alla cittadinanza attraverso l'educazione affettiva e relazionale e organizzazione democratica a Scuola-Città Pestalozzi (L'émotion de la démocratie. Éducation à la citoyenneté à travers l'éducation affective et relationnelle et organisation démocratique à la Scuola-Città Pestalozzi). *In* *Educazione affettiva. L'impegno nella scuola attuale*. Anicia. Alessandro Mariani, ed. Pp. 293–302. Roma.

2020 Insieme s'impara a stare insieme: percorso di educazione affettiva e relazionale per la scuola primaria (Ensemble on apprend à être ensemble : parcours de l'éducation affective et relationnelle pour l'école élémentaire). Firenze: Terra Nuova.

Lutz, Catherine

1982 The Domain of Emotion Words on Ifaluk. *American Anthropologist* 9(1): 113–128.
1988 *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll & Their Challenge to Western Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Lutz, Catherine, and Lila Abu-Lughod

1990 Introduction : Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life. *In Language and the Politics of Emotion*. Catherine Lutz and Lila Abu-Lughod, eds. Pp. 1–23. *Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge [England] ; New York : Paris: Cambridge University Press ; Editions de la maison des sciences de l'homme.

Lutz, Catherine, and Geoffrey M. White

1986 The Anthropology of Emotions. *Annual Review of Anthropology* 15: 405–436.

Mair, Jonathan

2017 Post-Truth Anthropology. *Anthropology Today* 33(3): 3–4.

Mariani, Alessandro

2018a Introduzione : formare/ formarsi con le emozioni (Introduction : former/ se former avec les émotions). *In Educazione affettiva: l'impegno della scuola attuale*. Alessandro Mariani, ed. Pp. 9–14. Roma: Anicia.

2018b Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo) (Ernesto Codignola : un instituteur d'hier (et pas seulement). Application/pdf. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education Anno XXI*. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*: 25–32.

Matera, Vincenzo

2017a Antropologia contemporanea: la diversità culturale in un mondo globale (Anthropologie contemporaine : la diversité culturelle dans un monde globalisé). *Manuali Laterza*, 358. Milano: Editori Laterza.

2017b Etnografia dell'incertezza: l'incapacità di pensare il futuro come assenza (culturale) (Ethnographie de l'incertitude : l'incapacité de penser le futur comme absence (culturelle). *EtnoAntropologia* 5(1): 7–20.

Matza, Tomas

2012 "Good Individualism"? Psychology, Ethics, and Neoliberalism in Postsocialist Russia. *American Ethnologist* 39(4): 804–818.

Mauss, Marcel

1921 L'expression obligatoire des sentiments. *Journal de psychologie*(18): 425–434.

1938 Une Catégorie de l'esprit Humain : La Notion de Personne Celle de "Moi." *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 68: 263–281.

McCarthy, E Doyle

1989 Emotions Are Social Things: An Essay in the Sociology of Emotions. *In The Sociology of Emotions : Original Essays and Research Papers*. E Doyle McCarthy and David D Franks, eds. Pp. 51–72. *Contemporary Studies in Sociology. Theoretical and Empirical Monographs*. Greenwich, Conn ; London: Jai Press.

https://research.library.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=soc_facultytypes.

1994 The Social Construction of Emotions : New Directions from Culture Theory. *In Social Perspectives on Emotion*. David D Franks, William M Wentworth, and John Ryan, eds. Greenwich, Conn.: JAI Press.

- McElhinny, Bonnie
2016 A Heartfelt Approach: On and Beyond Neoliberalism. *Ethos* 44(2): 186–191.
- Montandon, Cléopâtre
1996 Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie* 37(2). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 263–285.
- Moore, Henrietta L.
2014 Global Anxieties : Concept-Metaphors and Pre-Theoretical Commitments in Anthropology. *In Anthropology in Theory : Issues in Epistemology*. 2nd edition. Henrietta L. Moore and Todd Sanders, eds. Pp. 363–375. Chichester, West Sussex ; Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Myers, Fred R.
1979 Emotions and the Self: A Theory of Personhood and Political Order among Pintupi Aborigines. *Ethos* 7(4): 343–370.
- Nussbaum, Martha Craven
2011 Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXIe siècle ? Solange Chavel, tran. Paris: Climats.
- Ogien, Albert
2015 La démocratie comme revendication et comme forme de vie. *Raisons politiques* 57(1): 31–47.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre
2008 La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. *Anthropologie prospective*, no 3. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Ortner, Sherry
2014 Subjectivity and Cultural Critique. *In Anthropology in Theory: Issues in Epistemology*. 2nd edition. Henrietta L. Moore and Sanders, Todd, eds. Pp. 186–190. Chichester, West Sussex ; Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Ostenc, Michel
1997 L'educazione nazionale in italia nel primo dopoguerra (1919-1923) (L'éducation nationale en Italie après la première guerre mondiale (1919-1923)). *Il Politico* 62(4 (183)): 617–631.
- Paugam, Serge
2022 Le lien social, vol.5e éd. Que sais-je ? Cairn.info, Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-lien-social--9782715409637.htm>.
- Peneff, Jean
1995 Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service. *Sociétés Contemporaines* 21(1). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS: 119–138.
- Petit, Pauline
2020 Sostalgie, éco-anxiété...Les émotions de la crise écologique. www.franceculture.com. <https://www.franceculture.fr/environnement/solastalgie-eco-anxiete-les-emotions-de-la-crise-ecologique>, accessed January 27, 2022.

- Pétonnet, Colette
1982 L'observation flottante : L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme* 22(4). EHESS: 37–47.
- Pierre, Fabienne
2004 Les mots du pouvoir, sens et non-sens de la rhétorique internationale, Gilbert Rist (dir.). *Mots. Les langages du politique*(75). ENS Éditions: 138–141.
- Plamper, Jan
2016 Les discours de l'anthropologie. *In* *Histoire des émotions : De la fin du XIX^e à nos jours*. Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, and Georges Vigarello, eds. Paris: Seuil.
- Plancke, Carine, and Valerio Simoni
2018 Ethnographier les affects: captures, résistances, attachements: Introduction au dossier. *TSANTSA – Journal of the Swiss Anthropological Association* 23: 4–13.
- Pollock, Mica, and Bradley A.U. Levinson
2011 Introduction. *In* *A Companion to the Anthropology of Education*. 1st edition Pp. 1–8. Chichester: Wiley Blackwell.
- Pritzker, Sonya E.
2016 New Age with Chinese Characteristics? Translating Inner Child Emotion Pedagogies in Contemporary China. *Ethos* 44(2): 150–170.
- Rapport de la commission "Les lumières à l'ère du numérique (Président de la commission Gérald Bronner)
2022 Les lumières à l'ère du numérique : Rapport de la commission Janvier 2022. Paris: Présidence de la République. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/283201.pdf>, accessed May 18, 2022.
- Rosaldo, Michelle Z.
1984 Toward an Anthropology of Self and Feeling. *In* *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Richard A. Shweder and Robert Alan Levine, eds. Pp. 137–157. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.
- Rossner, Meredith
2013 *Just Emotions: Rituals of Restorative Justice*. 1st ed. Clarendon Studies in Criminology. Oxford: Oxford University Press.
- Röttger-Rössler, Birgitt, Gabriel Scheidecker, Leberecht Funk, and Manfred Holodynski
2015 Learning (by) Feeling: A Cross-Cultural Comparison of the Socialization and Development of Emotions. *Ethos* 43(2): 187–220.
- Roudometof, Victor
2021 Qu'est-ce que la glocalisation ? : Sarah-Louise Raillard, tran. *Réseaux* N° 226-227(2): 45–70.
- Rozier, Emmanuelle
2010 John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 80–81(2): 23.
- Sa'ar, Amalia
2016 Emotional Performance as Work Skill: Low-Income Women in Israel Learning to Talk the Talk. *Ethos* 44(2): 171–185.

Schmidt, Stéphanie, and Olivier Fruchaud

2016 *Entreprise, ne manquez pas le virage social !* l'Opinion. <https://www.lopinion.fr/relais-dopinion/entreprise-ne-manquez-pas-le-virage-social>, accessed May 23, 2022.

Scuola Città Pestalozzi, ed.

2014 *70 anni Scuola-Città Pestalozzi immagini, ricordi, testimonianze (70 années de la Scuola-Città Pestalozzi : des images, des souvenirs et des témoignages)*. Scuola-Città Pestalozzi.

Soares, Martin

2003 *Vécu sensible de l'événement migratoire. Parcours anthropologiques(3)*. Centre de recherche et d'études anthropologiques (CREA): 51–54.

Spirito, Ugo

1930 *Attualismo*. Enciclopedia Italiana Online.

https://www.treccani.it/enciclopedia/attualismo_%28Enciclopedia-Italiana%29/, accessed February 21, 2021.

St. Clair, Asuncion Lera

2012 *Global Ethics*. George Ritzer, ed. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470670590.wbeog177>, accessed May 19, 2022.

Stafford, Charles

2010 *Education*. Alan Barnard and Jonathan Spencer, eds. *The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Abingdon: Routledge.

Stearns, Paul N., and Deborah C. Stearns

2008 *Historical Issues in Emotion Research*. *In Emotions: A Social Science Reader*. Monica Greco and Paul Stenner, eds. Pp. 51–57. *Routledge Student Readers*. London ; New York: Routledge.

Surrallés, Alexandre

2002 *Peut-on étudier les émotions des autres? In La culture: de l'universel au particulier*. Nicolas Journet, ed. Pp. 175–181. Auxerre: Ed. Sciences Humaines.

de Swaan, Abram

1981 *The Politics of Agoraphobia: On Changes in Emotional and Relational Management*. *Theory and Society* 10(3): 359–385.

Thin, Neil

2009 *"Autres aptitudes et habitudes diverses" : éducation sentimentale et disposition au bonheur*. *In Ethnologie des gens heureux*. Salomé Berthon, Sabine Chatelain, Marie-Noëlle Ottavi, and Olivier Wathelet, eds. *Collection Ethnologie de la France*, 23. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Van Maanen, John

1988 *Confessional Tales*. *In Tales of the Field: On Writing Ethnography*. *Chicago Guides to Writing, Editing, and Publishing*. Chicago: University of Chicago Press.

Wahnich, Sophie

2020 *1789 : La révolution française ou la démocratisation du bonheur*. *In Histoire mondiale du bonheur*. François Durpaire, ed. Pp. 175-181. Paris: Cherche midi.

Warnier, Jean-Pierre

2017 Un foisonnement de créations culturelles. *In* La mondialisation de la culture Pp. 95–116. Paris: La Découverte. <https://www.cairn.info/la-mondialisation-de-la-culture--9782707197436-page-95.htm>, accessed February 28, 2022.

Wellenkamp, J. C.

1995 Introduction. *In* Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion. James A. Russell, José-Miguel Fernández-Dols, Antony S. R. Manstead, and J. C. Wellenkamp, eds. Pp. 169–179. NATO ASI Series. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-8484-5_9, accessed November 28, 2021.

White, Daniel

2017 Affect: An Introduction. *Cultural Anthropology* 32(2): 175–180.

White, Geoffrey M.

1990 Emotion Talk and Social Inference : Disentangling in Santa Isabel, Solomon Islands. *In* Disentangling: Conflict Discourse in Pacific Societies. Karen Ann Watson-Gegeo, Geoffrey M. White, and Andrew Arno, eds. Pp. 53–101. Stanford, Calif: Stanford University Press.

White, Geoffrey M., and Karen Ann Watson-Gegeo

1990 Disentangling Discourse. *In* Disentangling: Conflict Discourse in Pacific Societies. Karen Ann Watson-Gegeo, Geoffrey M. White, and Andrew Arno, eds. Pp. 3–49. Stanford, Calif: Stanford University Press.

Wilce, James M., and Janina Fenigsen

2016 Emotion Pedagogies: What Are They, and Why Do They Matter? *Ethos* 44(2): 81–95.

Wouters, Cas

2010 Comment les processus de civilisation se sont-ils prolongés ? De la “seconde” nature à la “troisième” nature. *Vingtième siècle revue d'histoire*(106): 161–175.

Zask, Joëlle

2008 Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie* 245(3). Cairn.info, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur: 313–328.

2016 De la démocratisation à la démocratie culturelle. *Nectart* 3(2): 40–47.

2018 L'expérience comme méthode démocratique. *In* Démocratie et éducation Pp. 29–40. Individu et Société. Cairn.info, Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896-p-29.htm>.

Zinetti, Diego

2017 Scuola-Città Pestalozzi : l'intégration est surtout une inclusion sociale. *L'éducateur*(9): 34–35.

Sitographie

Ashoka

N.d. Le scuole changemaker italiane | Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/it-it/storia/le-scuole-changemaker-italiane>, accessed May 23, 2022, a.

N.d. Ashoka, 5e ONG la plus influente au monde selon NGO Advisor | Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/fr-fr/histoire/ashoka-5e-ong-la-plus-influente-au-monde-selon-ngo-advisor>, accessed May 23, 2022, b.

N.d. L'entrepreneuriat social | Ashoka | Everyone a Changemaker.

<https://www.ashoka.org/fr-fr/focus/social-entrepreneurship>, accessed May 23, 2022, c.

N.d. De nouveaux pionniers de l'éducation rejoignent le réseau ashoka | Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/de-de/story/de-nouveaux-pionniers-de-l-27%C3%A9ducation-rejoignent-le-r%C3%A9seau-ashoka>, accessed May 23, 2022, d.

N.d. De nouveaux pionniers de l'éducation rejoignent le réseau Ashoka | Ashoka | Everyone a Changemaker. <https://www.ashoka.org/en-us/story/de-nouveaux-pionniers-de-l-27%C3%A9ducation-rejoignent-le-r%C3%A9seau-ashoka>, accessed May 23, 2022, e.

N.d. France | Ashoka | Everyone a Changemaker. A propos d'Ashoka France.

<https://www.ashoka.org/fr-fr/pays/france>, accessed May 23, 2022, f.

N.d. Empathy and Young Changemaking | Ashoka | Everyone a Changemaker. La jeunesse en action. <https://www.ashoka.org/fr-fr/focus/empathy-and-young-changemaking>, accessed May 23, 2022, g.

CASEL

N.d. Fundamentals of SEL - CASEL. Definition of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>, accessed June 8, 2022.

Educazione etica, emotiva e sociale

N.d. eduEES | Home page. <https://www.eduees.org/>, accessed May 23, 2022, a.

N.d. eduEES | Che cosa facciamo.

<https://www.eduees.org/cosa-facciamo/>, accessed May 23, 2022, b.

N.d. eduEES | Nel mondo. <https://www.eduees.org/nel-mondo/>, accessed May 23, 2022, c.

Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung

N.d. Schulfach Glück. <https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck>, accessed June 15, 2022, a.

N.d. Fritz-Schubert Institut in Heidelberg bietet Seminare u. Kurse an. Stärkung der Persönlichkeit und des ganzheitlichen Wohlbefindens! <https://www.fritz-schubert-institut.de/schulfachglueck>, accessed May 28, 2022, b.

Goleman, Daniel

2021 About Daniel Goleman.

<https://www.danielgoleman.info/biography/>, accessed February 28, 2022.

Onore, Monica, and Gisella Bianchi

2012 Umberto Galimberti : le mappe emotive (Umberto Galimberti : les schémas émotionnels). <https://wisesociety.it/video/umberto-galimberti-le-mappe-emotive/>, accessed February 28, 2022.

Oxford Languages

N.d. Oxford Word of the Year 2016 | Oxford Languages. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>, accessed June 15, 2022.

Positive Psychology Center

2022 The mission of the Positive Psychology Center - University of Pennsylvania. <https://ppc.sas.upenn.edu/>, accessed June 8, 2022.

Rinascimento TV

2015 Scuola-Città Pestalozzi di Firenze - Matteo Bianchini - Susanna Chiellini. <https://www.youtube.com/watch?v=vROGK37IFKY>, accessed June 9, 2022.

Schmidt, Stéphanie, and Olivier Fruchaud

2016 Entreprise, ne manquez pas le virage social ! l'Opinion. <https://www.lopinion.fr/relais-dopinion/entreprise-ne-manquez-pas-le-virage-social>, accessed May 23, 2022.

Younesrennes, Youtube

2010 Comment retrouver l'estime de soi par Christophe André
https://www.youtube.com/watch?v=QUnFjSJAB_g, accessed May 28, 2022.

