

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
1. CADRE THEORIQUE.....	8
1.1. PRESENTATION DU PROGRAMME PATHS.....	8
1.1.1. CARACTERISTIQUES DE CE PROGRAMME SELON PLUSIEURS AUTEURS	8
1.1.2. DESCRIPTION DU PROGRAMME PATHS	11
1.2. DIFFERENTS CONCEPTS AUTOUR DES COMPETENCES EMOTIONNELLES (CE).....	12
1.2.1. HISTORIQUE	12
1.2.2. MODELE PRESENTE DANS LUMINET (2013)	13
1.2.3. MODELE PRESENTE PAR LAFORTUNE (2005)	14
1.2.4. MODELE PRESENTE PAR LEMELIN ET TARABULSY (2012)	14
1.3. COMPREHENSION DES EMOTIONS.....	15
1.3.1. APPROCHE AFFECTIVE ET COGNITIVE	16
1.3.2. EMOTIONS, CLASSIFICATION, CATEGORISATION, COMPOSANTS	17
1.3.3. DEVELOPPEMENT DE LA COMPREHENSION DES EMOTIONS : TROIS STADES	18
1.3.4. ACCESSIBILITE AUX CE POUR DES ENFANTS DE 5 A 6 ANS	20
1.4. EMOTIONS A L'ECOLE	21
1.4.1. EMOTIONS ET RELATIONS SOCIALES A L'ECOLE	21
1.4.2. LIENS ENTRE LES EMOTIONS ET LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES	23
1.5. MESURER LES COMPETENCES EMOTIONNELLES.....	24
1.5.1. CONSTRUCTION DES TESTS	25
2. PROBLEMATIQUE.....	27
2.1. PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE.....	27
2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	27
2.3. HYPOTHESES	28
3. CADRE DE LA RECHERCHE.....	29
3.1. METHODOLOGIE.....	29
3.1.1. TEST DE DIFFERENCIATION	30
3.1.2. TEST D'IDENTIFICATION	30
3.1.3. TEST DE VERBALISATION	30
3.1.4. CONTEXTE DE L'INTERVENTION	31
3.2. PRESENTATION DE L'INTERVENTION	32
3.3. CONTENU DE L'INTERVENTION	32
3.3.1. LISTE DES SEQUENCES	32
3.3.2. QUELQUES ADAPTATIONS REALISEES	33
3.3.3. DESCRIPTION DES APPRENTISSAGES	34

4. RESULTATS ET ANALYSE	37
4.1. TESTS	37
4.1.1. PRE-TEST	37
4.1.2. TEST DE DIFFERENCIATION	40
4.1.3. TEST D'IDENTIFICATION	40
4.1.4. POST-TEST	41
4.1.5. EMOTIONS DE BASE ET EMOTIONS PLUS COMPLEXES	43
4.1.6. TEST DE VERBALISATION	47
4.1.7. OBSERVATIONS SUR LA PARTICIPATION DES ELEVES	50
5. DISCUSSION	55
5.1. REPONSES AUX QUESTIONS	55
5.2. APPORTS DE L'INTERVENTION POUR LES ELEVES	61
5.3. ADAPTATIONS DURANT L'INTERVENTION	62
5.4. AUTRES APPORTS POUR LES INTERVENANTS.....	63
CONCLUSION.....	64
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES.....	68
RESUME.....	131

Introduction

Dans ma pratique de renfort pédagogique, je travaille autour de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tant sur le plan scolaire que sur le plan social. J'ai constaté que plusieurs élèves de classes ordinaires, qu'ils soient considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers ou non, rencontrent des difficultés dans les relations interpersonnelles qui nuisent à leur intégration sociale.

A la rentrée 2014, j'ai accompagné un élève de 2P, Pierre*, dans le cadre d'un renfort pédagogique de type SPS (Soutien pédagogique spécialisé) qui présentait un déficit de compréhension dans les relations sociales entre pairs. Ces besoins éducatifs particuliers ont rapidement pris pour moi l'allure d'un défi, puisque je n'avais pas encore pleinement conscience des nombreux éléments qui composent cette problématique. Je me suis interrogée sur la manière d'intervenir auprès de cet élève pour le soutenir dans ses difficultés relationnelles et parallèlement, j'ai fait le constat que les autres élèves de la classe avaient aussi un rôle à jouer. J'ai réalisé ce fait le jour où j'ai eu une discussion avec deux élèves, Pierre, l'élève pour lequel j'avais reçu un mandat et André, l'un de ses camarades de classe. Ils m'ont rapporté un événement qui partait d'un jeu entre plusieurs élèves et qui évoluait pour ressembler à du harcèlement à l'encontre de Pierre. Ce problème survenait durant la récréation et je suis intervenue auprès d'André en lui proposant de réfléchir à ce qui pourrait améliorer ce type de situation si elle se reproduisait. Quelques semaines plus tard, il a pu revenir avec une solution qui lui a permis de vivre une belle relation avec son camarade Pierre et de se sentir fier de son intervention. Cette expérience a confirmé que la participation et l'implication des élèves de la classe qui accueille un élève aux besoins éducatifs particuliers sont essentielles.

Par la suite, j'ai pu constater que vers l'âge de 5, 6 ans, les enfants répondent très positivement lorsque nous leur demandons de réfléchir à des solutions pour intégrer des élèves qui ont des difficultés relationnelles. Ils ont souvent envie de les soutenir et d'agir pour les protéger. Ils apprécient quand nous leur proposons des rôles utiles et responsables qui leur permettent d'agir sur leur environnement social en développant leurs compétences dans ce domaine. Le fait d'avoir vécu toutes ces expériences positives auprès de ces enfants m'a amenée à penser qu'une intervention ciblée rencontrerait un terrain favorable auprès des élèves de 5 à 6 ans et construirait des connaissances qui apporterait à l'ensemble du groupe des gains multiples.

*Le prénom de Pierre est un prénom d'emprunt ainsi que tous les prénoms cités dans ce travail.

Afin d'approfondir tout ce qui touche à l'accompagnement dans les relations sociales, j'ai recherché une méthode pour appuyer ma réflexion. Je me suis intéressée à une méthode francophone qui met en évidence de nombreuses approches de résolution de conflits et de prévention contre la violence. Puis, suite à un cours sur les neurosciences à la HEP Vaud (E. Tardif), j'ai découvert un second programme intitulé « PATHS » (*Promoting Alternative THinking Strategies*) qui a retenu toute mon attention. Pour améliorer mon appréhension de ce programme, j'ai suivi un cours donné par ce même enseignant qui avaient comme objet les émotions à l'école. Dans ce cours, j'ai pu bénéficier de la présentation de ce programme et de la traduction de plusieurs leçons. Finalement, je me suis décidée à l'utiliser pour construire mon intervention.

Le premier but de ce mémoire est très personnel. Il consiste à me permettre d'acquérir et de développer mes compétences à intervenir auprès des élèves afin de les soutenir dans une construction positive et responsable de leurs relations sociales.

Le deuxième but est de réfléchir à l'intérêt de ces apprentissages pour le développement des relations positives entre élèves et ceci dans la visée de favoriser l'intégration de tous les élèves. Le troisième but est de mettre à disposition des enseignants de classes ordinaires ou spécialisées un aperçu de cette intervention.

Dans la première partie du chapitre 1, nous nous intéresserons au programme PATHS, à quelques-unes de ses caractéristiques décrites par plusieurs auteurs et à une présentation de l'étude longitudinale effectuée par Domitrovich, Cortes & Greenberg (2007) au sujet de ce programme. Dans la deuxième partie de ce même chapitre, nous trouverons le cadre théorique qui présentera, selon trois concepts séparés, des approches liées au domaine émotionnel et qui portent plusieurs dénominations, dont celles de Compétences Emotionnelles (CE). Ces différents concepts nous entraîneront à visiter les facteurs qui peuvent agir sur l'acquisition de ces compétences selon les aspects cognitifs et affectifs. Ce parcours nous conduira à mieux définir les apprentissages accessibles à des élèves de 5 à 6 ans. Finalement, nous verrons que la compréhension des émotions se répercute sur le bien-être social de l'élève et que ce dernier a des incidences sur la réussite scolaire. De plus, en établissant un lien entre les émotions et les approches pédagogiques, nous observerons des effets sur l'enrôlement des élèves et sur leur type de pensée.

Au chapitre 2, nous prendrons connaissance de la problématique. Cette dernière s'inscrit dans l'intégration sociale d'élèves ayant des besoins particuliers ou non en milieu scolaire ordinaire.

Nous verrons que le double apport, de la littérature spécialisée et du programme choisi, nous ont conduit à mettre le développement des capacités émotionnelles au centre de ce travail. L'hypothèse principale porte sur l'augmentation de la capacité à tenir compte des émotions des autres élèves de la classe afin d'améliorer l'accueil, la tolérance et d'augmenter l'intégration de tous.

Au chapitre 3, nous visualiserons les aspects pratiques de cette recherche de type qualitatif, qui va proposer de croiser les regards entre des évaluations élaborées sous forme de tests qui vont être comparés entre deux groupes d'élèves et des éléments rapportés par les enregistrements réalisés durant l'intervention. Le contexte de cette intervention révélera qu'il y a un grand nombre d'élèves en difficultés dans cette classe. Nous terminerons sur une présentation de l'intervention, de son contenu et par une description des apprentissages abordés.

Le chapitre 4 nous rapportera les résultats des évaluations et nous nous pencherons sur ceux-ci afin d'observer les effets sur les capacités émotionnelles des élèves qui ont suivi l'intervention. Les éléments rapportés par les verbatim des élèves permettront de visualiser la participation des élèves avec de grands écarts de compréhension entre les différents participants. Ceci est dû à la composition particulière de cette classe.

Le chapitre 5, prolongera l'observation des résultats en reliant ces derniers aux questions de recherche et aux hypothèses. Les apprentissages dans le domaine des émotions seront reformulés pour les rapprocher des concepts présentés dans la partie théorique. Nous pointerons l'importance de développer la réflexion autour des valeurs collectives au sein de la classe. Nous visualiserons l'avantage pour les élèves de collaborer en échangeant les perspectives et les rôles entre collègues.

Pour conclure cette introduction, nous pointerons un intérêt qui s'additionne à tous les autres, l'accompagnement d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui touchent le domaine des émotions. L'intervention en classe ordinaire m'a offert l'opportunité d'observer et d'intégrer la manière d'apprendre de la plupart des élèves. Ceci a enrichi mes représentations et m'a permis de faire des comparaisons avec les élèves qui ont des difficultés spécifiques.

Note : Dans ce mémoire, le masculin est généralement utilisé comme représentant les deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le but d'alléger le texte.

1. Cadre théorique

1.1. Présentation du programme PATHS

Nous commencerons ce chapitre par la présentation du programme PATHS selon plusieurs auteurs et en observant les résultats d'études comparatives entre différents programmes de prévention. Nous présenterons une étude longitudinale réalisée sur ce programme par Domitrovich, Cortes et Greenberg (2007) qui apportera d'autres éclairages en lien notamment avec la durée de l'utilisation du programme.

Et pour terminer, nous compléterons cette présentation par une description de certains éléments qui constituent les caractéristiques spécifiques de ce programme.

1.1.1. Caractéristiques de ce programme selon plusieurs auteurs

Nous allons poursuivre la description de ce programme par les apports d'auteurs intéressés à comparer différents programmes de prévention.

Il ressort de ces études comparatives que le programme PATHS offre un éventail d'activités destiné à développer un ensemble de compétences sociales et émotionnelles. Plusieurs programmes, avec lesquels il sera comparé, ont pour objectifs de centrer leurs actions sur la diminution des troubles du comportement et des problèmes liés à la violence. Ils visent à résoudre des problèmes liés à des troubles dits « externalisés ».

D'après Lemelin et Tarabulsy (2012), le programme PATHS s'inscrit dans une approche qui « [...] vise à prévenir les problèmes d'agressivité en soutenant l'apprentissage des habiletés dont les enfants ont besoin pour trouver des solutions positives et adaptées aux problèmes interpersonnels auxquels ils font face. » (P. 171)

Ces auteurs indiquent que le PATHS permet d'apprendre à contrôler, à reconnaître et à exprimer ses émotions. Ceci aussi dans la perspective de renforcer la capacité de l'élève à s'affirmer dans le groupe. Dans ce prolongement, nous pouvons constater que le PATHS permet d'agir sur des problèmes externalisés, les troubles du comportement, et internalisés, pour lutter contre l'intimidation et favoriser l'intégration dans le groupe.

Selon Vitaro et Gagnon (2000), le programme PATHS est destiné à des enfants d'âge scolaire. Il est décrit comme visant l'enseignement d'habiletés à gérer et à exprimer les émotions.

[...] Ce programme propose une série de 60 activités ou leçons destinées aux élèves du primaire ; il vise la promotion de l'autocontrôle, l'identification et l'expression des émotions et l'acquisition d'habiletés à la résolution de problèmes interpersonnels. Ce programme peut également être adapté pour répondre aux besoins des élèves de classes spéciales (problèmes graves d'apprentissage, retards intellectuels, troubles graves de la conduite [...]) (p. 185).

Les effets du programme PATHS ont été mesurés auprès d'élèves de classes ordinaires et d'élèves ayant des besoins particuliers (Greenberg *et al.* 1995 ; Greenberg & Kusche, 1999 ; cités par Vitaro & Gagnon, 2000, pp. 185-186). L'analyse des tests a démontré des gains significatifs pour tous les élèves par rapport aux élèves du groupe contrôle. Ces progressions portent sur l'identification (nommer les émotions), la régulation (gérer les émotions), l'augmentation de la compréhension des émotions et de leur provenance ainsi que de leurs conséquences positives ou négatives. Les enseignants ont relevé des résultats positifs chez les élèves qui présentaient un niveau élevé de difficultés, tant externalisées qu'internalisées.

Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013) présentent dans leur article une synthèse des résultats de plusieurs programmes ayant comme objet la prévention des troubles externalisés. Dans leur présentation comparative, ils se réfèrent au programme PATHS, adapté par Domitrovich, Cortes et Greenberg en 2007 pour les élèves du préscolaire, soit des enfants âgés de 4 à 5 ans.

Les résultats des études comparatives rapportent une « amélioration des habiletés sociales (meilleurs pour identifier les émotions, plus coopératifs, moins retirés, ayant plus d'amis à la fin de l'année et plus habiles au plan relationnel) ; pas de résultats significatifs pour les problèmes externalisés. » (P. 123)

Nous pouvons prendre note que le programme PATHS n'a pas obtenu de bons résultats par rapport à d'autres programmes mis en parallèle dans ces études. Il a été plébiscité pour ses bons résultats dans d'autres registres tels que l'amélioration dans les relations entre pairs ainsi qu'une meilleure intégration au groupe. Ce programme a par ailleurs été jugé de « modèle » par le Centre pour l'étude de la prévention de Denver (CDPV), le Centre for the Study and Prevention of Violence et le Department of Health and Human Services (Besnard, Houle, Letarte & Blackburn Maltais, 2013).

Revenons sur ces résultats. Plusieurs programmes, mis en lien dans cette étude, avaient comme objectif central la résolution des troubles de comportement (troubles externalisés). Nous pouvons mettre en parallèle trois programmes qui ciblent des enfants de milieux défavorisés et

qui ont permis de construire ces représentations. Nous trouvons le programme *Stop and Think Social Skills Program*, le programme *I Can Problem Solve (ICPS)* et le programme *PATHS*. Un quatrième programme a été évalué et comparé avec ces trois derniers, mais il avait pour cible des enfants avec des difficultés spécifiques. Nous ne l'avons pas pris en compte. Les deux programmes, présentés en parallèle au *PATHS*, indiquent une approche cognitivo-comportementale et une approche de résolution de conflits.

Les durées des interventions ont oscillé entre 10 semaines et 4 mois.

Le programme *PATHS* préscolaire a fait également l'objet d'une étude longitudinale de neuf mois avec un échantillon de 20 classes réparties en deux groupes (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Les résultats suggèrent que les élèves avaient, après l'intervention, une meilleure connaissance des émotions. Ils ont été évalués par les enseignants et les parents comme étant plus compétents socialement dans leurs relations entre pairs. De plus, cette intervention semble avoir eu un impact sur les enfants qui restent plus en retrait. Les enseignants ont en effet noté qu'ils étaient moins retirés à la fin de l'année que les élèves du groupe témoin.

Bierman et Erath (2004) se sont intéressés aux programmes d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. Ils présentent deux types de programmes de prévention : les programmes universels et les programmes désignés. Ceux qui sont indiqués comme universels sont enseignés en collectif et concernent les élèves de toute une classe. Les programmes désignés s'organisent hors du contexte de la classe, de manière à soutenir les enfants qui ont des déficiences d'habiletés.

Les recherches récentes indiquent que pour les élèves qui ont des besoins spécifiques, le programme universel assure un suivi dans la continuité d'un programme désigné. Ces approches combinées semblent assurer une prise en charge continue et cohérente.

La recherche qui concerne la prévention suggère que l'inclusion de l'intervention universelle et désignée peut fournir un « continuum » de services optimal en rendant disponibles les niveaux de soutien adéquats aux enfants et aux familles ayant des besoins variés. (Bierman & Erath, 2004, p. 1)

Le programme *PATHS* entre dans la catégorie des programmes universels.

1.1.2. Description du programme PATHS

Dans cette partie, nous décrivons le programme PATHS.

En préambule, nous précisons ici que celui-ci a servi de base d'inspiration à l'intervention réalisée pour ce travail de recherche, mais que des adaptations importantes ont dû être réalisées, notamment en raison de l'âge des élèves. Ces adaptations seront présentées au point 4.3.2. Toutefois, nous avons veillé à ce que celles-ci ne dénaturent pas les caractéristiques fondamentales de ce programme. Nous préciserons en quoi ont consisté les adaptations au chapitre 3.

Promoting Alternative THinking Strategies peut être traduit comme « promouvoir des stratégies de pensées variées ». Les initiales forment le mot PATHS qui signifie en anglais « chemin ». Ce programme est considéré comme une mesure de prévention et a été développé par Greenberg et Kusche en 1999.

Les activités proposées visent principalement à développer les compétences sociales et émotionnelles. Elles concernent les compétences sociales qui s'inscrivent dans les domaines de la vie à l'école :

- Les règles de la classe (sont-elles utiles, pourquoi ?) ;
- Partager ses préférences (observer les goûts des uns et des autres) ;
- Faire des compliments (utiliser une parole qui fait du bien) ;
- Distinguer les comportements acceptables et inacceptables.

Une autre partie s'adresse aux développements de la compréhension des émotions. Il est question de prendre conscience de ses émotions et de celles des autres. Le programme propose une approche systématique de chaque émotion représentée par un dessin que nous nommerons : « Visage-émotion ». Ce dernier permet de décrire les « traits » singuliers de chaque émotion sur les expressions faciales. Des photos sont également proposées dans les ressources du programme afin d'affiner la perception visuelle. Ces approches sont progressives. Les émotions dites de bases : « Joie, tristesse, colère et peur » sont présentées en premier, suivies des émotions plus complexes : « Embarras, confusion, surprise et fierté etc. »

Les approches pédagogiques prennent en compte l'environnement proche des élèves afin qu'ils puissent s'y projeter facilement. Les activités sont souvent introduites par des histoires, ou induites par des images qui contiennent des indices afin de les amener à réfléchir aux causes et aux effets d'une situation. L'idée est d'alimenter des discussions entre les élèves sur les sujets



abordés. Les sujets proposés sont présentés, non pas comme des savoirs à apprendre, mais comme des domaines à découvrir et à penser. Les réponses à une problématique sont multiples. Toutes les propositions des élèves sont considérées et mises en parallèle, à disposition du groupe qui choisira une solution ou une autre. Ceci, dans la perspective de développer l'esprit critique et le sens des responsabilités dans le choix. Cette approche utilise également le modèle « citoyen » du vote, afin de choisir une solution proposée pour réaliser par exemple une saynète dans le cadre d'un jeu de rôle.

Les ressources sont fournies avec le programme.

A chaque séquence, un élève, à tour de rôle et sans obligation, prend le rôle d'assistant. Il accompagne l'enseignant dans l'organisation des activités.

1.2. Différents concepts autour des Compétences Emotionnelles (CE)

En raison de ce programme, fortement orienté vers des apprentissages en lien avec les émotions, nos lectures se sont centrées sur ce registre des émotions. Nous avons été amenés à prendre en compte le fait que les compétences émotionnelles ont un rôle fondamental dans la construction de relations positives et responsables entre pairs. Par ailleurs, nous avons pu observer que les émotions étaient également en cause chez certains élèves atteints de déficit d'habiletés dans les relations sociales.

Dans ce chapitre, les compétences émotionnelles (CE) seront présentées. Celles-ci sont reliées à un concept assez récent ne rencontrant pas encore de consensus dans ses définitions. Aussi, elles seront définies par plusieurs auteurs.

La compréhension des émotions est une compétence qui est liée à des facteurs cognitifs et affectifs, elle sera présentée afin d'imaginer les influences potentielles sur les apprentissages. Nous aborderons la catégorisation des émotions et les stades de développement de la compréhension des émotions afin de mieux en définir l'accessibilité à des élèves de 5 à 6 ans. Pour finir, nous verrons dans quelle mesure les CE constituent un enjeu majeur dans les relations avec autrui. Nous nous pencherons aussi sur le rôle des émotions dans le cadre de l'école.

1.2.1. Historique

Le terme de Compétences Emotionnelles (CE) a été récemment introduit et relève d'un concept initialement nommé : Intelligence Emotionnelle (IE). La recherche a démarré dans les années

1990 et c'est sous ce terme d'Intelligence Emotionnelle que ce concept a été développé et a connu beaucoup de succès. Le potentiel lié au registre des émotions a été élevé au même niveau d'importance que les capacités cognitives ou intellectuelles. C'est le modèle de Salovey et Meyer qui a pris le devant de la scène. Le concept d'Intelligence Emotionnelle a été travaillé par de nombreux chercheurs et défini par ces auteurs en 1990. Luminet (2013) désigne d'autres auteurs qui ont été précurseurs de ce concept : Thorndike en 1920, Wechsler vers 1940 et Gardner entre 1983 et 1993.

En raison du terme « intelligence » qui faisait controverse avec les habiletés cognitives, la nomination Intelligence Emotionnelle a été abandonnée et remplacée par celle de Compétences Emotionnelles. Cependant, l'essence du concept reste identique.

En ce qui concerne cette nouvelle appellation, Luminet (2013) précise que le terme « compétence » inscrit l'exigence que la compétence ainsi désignée soit opérationnelle, ceci afin d'avoir une portée sur l'environnement social : « Parler de compétences implique que la compétence visée soit globalement fonctionnelle. Les compétences représentent en effet un potentiel d'action permettant d'améliorer notre adaptation à l'environnement. » (P. 137)

1.2.2. Modèle présenté dans Luminet (2013)

Les cinq compétences émotionnelles :

Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	... comprennent les causes et les conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	...sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour faciliter la pensée et l'action	... utilisent les émotions d'autrui pour faciliter la pensée et l'action

1.2.3. Modèle présenté par Lafortune (2005)

Pour Lafortune (2005), le terme de compétence émotionnelle est utilisé au singulier et se définit à travers huit composantes. Cette auteure se réfère à Saarni (1999) et trace un lien de proximité avec le modèle élaboré par Harris (1985), (1989), (1995), sur la compréhension des émotions chez les enfants (p. 42). Elle relève que c'est l'auteur qui fournit le plus d'explications sur la compétence émotionnelle par l'explicitation de ses composantes.

Dans le cadre de sa recherche sur l'amélioration des apprentissages des mathématiques, Lafortune (2005) utilise ces différentes composantes en les prolongeant à des perspectives liées à l'accompagnement. Voici dans l'ordre, la présentation des huit composantes liées au terme de la compétence émotionnelle :

- « La conscience de ses propres états émotifs » (p. 42) ;
- « L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres » (p. 43) ;
- « L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions » (p. 43) ;
- « La capacité d'empathie » (p. 44) ;
- « L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui exprimé » (p. 44) ;
- « La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation » (p. 45) ;
- « La conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions » (p. 45) ;
- « La capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'efficacité » (p. 46).

1.2.4. Modèle présenté par Lemelin et Tarabulsy (2012)

Dans leur chapitre sur le développement des compétences socio-émotionnelles, Lemelin et Tarabulsy (2012) indiquent que les compétences dites socio-émotionnelles se réfèrent essentiellement aux capacités de l'enfant à exprimer, réguler et comprendre ses émotions ou celles d'autrui. Ces capacités sont considérées comme des « acquisitions de base » ou comme trois composantes fondamentales (p. 142).

Selon ces mêmes auteurs, l'expression des émotions apparaît dans la vie du jeune enfant vers 4 à 8 mois :

Les sourires que l'enfant émet à la vue de son parent sont considérés comme les premières vraies manifestations de joie, car ils sont dirigés vers un « objet social » (contrairement

aux « sourires » des premiers jours manifestés pendant une phase spécifique du sommeil qui expriment davantage un état de bien-être physiologique). (Lemelin & Tarabulsy, 2012, p. 143)

Certains auteurs décrivent l'aspect social qui permet de communiquer en suscitant une réponse chez l'adulte. Il est question d'une théorie des émotions dite discrète.

D'autres auteurs parlent d'une perspective fonctionnaliste pour expliquer le sens de l'expression des émotions dans un contexte social. Ils expliquent que l'expression d'affects positifs peut permettre d'initier des contacts positifs avec les autres et servir de régulateur dans les échanges sociaux. (Lemelin & Tarabulsy, 2012)

Un autre aspect de l'expression des émotions est la capacité de communiquer des émotions en accord avec des règles sociales établies et donc de tenir compte d'un contexte. Et pour aller vers une capacité plus fine, de tenir compte des particularités de ce contexte afin de réguler et de différer l'expression de ses émotions. Par exemple, un enfant qui aura des peines personnelles pourra attendre de se retrouver seul avec un adulte compréhensif pour expliquer ce qui lui arrive.

1.3. Compréhension des émotions

La compréhension des émotions est mise en lien avec la capacité de l'enfant à « percevoir, décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Lemelin & Tarabulsy, 2012, p. 145).

Selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2005), la compréhension des émotions est constituée de neuf composantes. Celles-ci tiennent compte de la compréhension des causes, des conséquences et des possibilités de régulation des émotions. Elles tiennent également compte d'éléments liés aux émotions qui relèvent de la perception ou de l'expression et sont induits par des situations réelles ou fictives. Les ressentis peuvent être perçus comme agréables ou désagréables et sont dénommés respectivement :

- valence positive pour ce qui est agréable ;
- valence négative pour ce qui est désagréable.

Ces mêmes auteurs indiquent que la compréhension des émotions chez l'enfant dépend de facteurs intellectuels et affectifs, en révélant toutefois que la contribution respective de ces caractéristiques est encore peu connue de nos jours. Ils proposent deux modèles qui donnent des explications sur l'aspect développemental de cette compréhension.

1.3.1. Approche affective et cognitive

Le premier champ d'exploration fait état de l'aspect affectif et du lien avec la mère qui peut être « sécuritaire », « ambivalente » ou « insécure ». Plusieurs études révèlent qu'il existe un lien clair et qu'une relation basée sur un attachement adapté entraîne une compréhension des émotions élevée chez l'enfant.

Pour continuer avec les aspects affectifs, le développement émotionnel pourrait être aussi tributaire d'un certain nombre de facteurs sociaux liés, par exemple, au sexe de l'individu. Tout en relativisant ces observations qui n'ont pas été suffisamment confirmées par la recherche, Lemelin et Tarabulsky (2012) constatent que des stéréotypes entre les hommes et les femmes persistent. Ils estiment également que ceux-ci entraînent des traitements différenciés chez les enfants. Les mères expriment toujours plus, de manière générale, leurs émotions que les pères. Elles utilisent davantage le vocabulaire qui s'y rapporte, en particulier en ce qui concerne l'expression d'affects de nature internalisée comme la tristesse ou la peur. Par contre, l'expression d'affects de nature externalisée comme la colère sera plus acceptable chez les pères. Selon plusieurs études, il semble que les pères minimisent, voire ignorent, l'émotion de leur enfant lorsqu'il exprime de la tristesse. Ces différences de traitement, adressé aux enfants des deux sexes, peuvent répercuter des effets sur le développement de la compréhension des émotions chez ces derniers. Ces auteurs relèvent également que le tempérament de l'enfant ou les caractéristiques socioculturelles de la famille constituent des facteurs qui ont une portée importante sur le plan affectif.

Le second champ d'exploration met en lien le développement intellectuel de l'enfant, son entourage familial et sa compréhension des émotions. Pour certains auteurs, « l'hypothèse sous-jacente de ce modèle est que plus le niveau intellectuel de l'enfant et de son entourage familial est évolué, plus la compréhension que l'enfant a des émotions est évoluée » (Pons, Doudin, Harris, & De Rosnay, 2005, p. 192). Ces recherches nous indiquent par ailleurs, l'importance de la communication et des échanges riches en émotions au sein de la famille. Ainsi, un environnement familial, qui offre la possibilité de bien vivre ses émotions et qui associe de bonnes capacités intellectuelles, présente un double avantage qui produit des effets sur le développement de la compréhension des émotions.

Certains travaux montrent que des enfants en situation de handicap, par exemple des enfants sourds ayant difficilement accès à la langue des signes, souffrent d'un retard dans le

développement de leur compréhension des états mentaux comme les émotions. Nous pouvons constater l'importance des apports sociaux dans ces explorations et le rôle des moyens adéquats de communication.

En nous référant à l'hypothèse que le niveau intellectuel de l'enfant et de son entourage a des conséquences importantes sur le développement de la compréhension des émotions, nous pouvons espérer que les éclairages mis en place, lors d'une intervention régulière et ciblée sur les aspects cognitifs et émotionnels, sera à même de faire évoluer les capacités de nombreux élèves en milieu scolaire.

Outre le rôle fondamental joué par les parents dans la socialisation des émotions de l'enfant, nous pourrions nous interroger sur les expériences vécues dans d'autres milieux avec des adultes. Or, peu d'études ont été réalisées et il n'est pas possible d'évaluer ces apports.

Alors qu'il n'existe pas encore de consensus pour définir les CE, Luminet (2013) indique qu'à l'heure actuelle, l'élément qui fait état des variables interpersonnelles obtient l'adhésion de nombreux auteurs. Ces derniers s'accordent à dire que : « La notion de CE propose un cadre conceptuel scientifique dans lequel s'inscrit l'idée que chaque personne identifie, comprend, exprime et régule leur émotion de manière différente [...] » (p. 137).

1.3.2. Emotions, classification, catégorisation, composants

Souvent et avec légèreté, nous nous référons à nos émotions pour prendre des décisions. Lorsque nous choisissons ce que nous allons manger ou quel film nous allons voir au cinéma, notre choix est lié à nos désirs du moment. Cela nous montre que nous utilisons ce mode de fonctionnement lié aux émotions dans un grand nombre de situations de la vie quotidienne et qu'il joue un rôle majeur dans notre vie.

La perception des émotions favorise également nos chances de survie et nous prépare à réagir face à toutes sortes de situations. La peur, par exemple, agit sur nos capacités à percevoir et à réagir au danger. La colère, de son côté, mobilise des forces qui peuvent servir à se défendre. Cuisinier et Pons (2011) se réfèrent aux nombreux travaux de Darwin qui concernent la fonction adaptative des émotions : « Les émotions correspondent à des catégories de situations dont l'identification est cruciale pour la pérennité de l'organisme. » (P. 3)

Ces mêmes auteurs, afin de classifier ou de catégoriser des éléments enchevêtrés mis en relation ainsi que les différents traitements cognitifs qu'ils nécessitent, se réfèrent au terme de « composants ».

Ils indiquent que certains composants sont plus facilement accessibles à tout un chacun. Par exemple, le sentiment subjectif de l'émotion (qui correspond au ressenti spécifique de celle-ci), dont les manifestations sont accessibles par les comportements et les expressions faciales. D'autres composants échappent à la conscience. Par exemple, dans le cas de l'évaluation ou de la réévaluation d'une situation :

L'individu se prépare en permanence à agir en cohérence avec la signification de la situation pour lui [...]. Cette évaluation vise à détecter tout élément nouveau ou changement dans la situation présente. Cela peut aller de l'apparition inopinée d'un insecte à l'irruption d'un souvenir agréable en passant par la perception d'un désaccord ou d'un conflit avec quelqu'un [...]. Il se prépare à maintenir cette relation lorsqu'elle est agréable et sécurisante tandis qu'il se prépare à fuir ou combattre une situation désagréable, menaçante ou non désirée. (P. 3)

Certaines émotions sont rapidement accessibles aux jeunes enfants, d'autres ne le sont que plus tardivement. La catégorisation des émotions est présentée sous la forme de trois stades de développement qui nous permettent de situer approximativement l'âge des enfants par rapport à leurs capacités de compréhension.

1.3.3. Développement de la compréhension des émotions : trois stades

Le développement de la compréhension des émotions a été structuré en trois stades qui sont présentés par plusieurs auteurs (Pons & *al.*, 2004 ; Lemelin & Tarabulsky, 2012).

Le premier stade (externe) se situe pour un enfant au développement normal entre 3 et 5 ans environ. Il concerne principalement la compréhension de la dimension externe des émotions. En d'autres mots, il pourrait s'agir d'une adéquation entre les émotions ressenties et la compréhension des causes, comme par exemple, un enfant qui se sent heureux lorsqu'il reçoit quelque chose qu'il aime ou triste lorsqu'il perd un objet apprécié.

Les premières émotions exprimées sont celles de la joie, de la surprise, de l'intérêt, de la colère, de la tristesse, du dégoût et de la peur (selon Brun, 2001 ; cité dans Lemelin & Tarabulsky, 2012, p. 143). Elles sont nommées émotions primaires. Dès 2 ans, les enfants seraient à même d'exprimer des émotions plus complexes comme l'embarras, la gêne, la culpabilité, la honte et la fierté.

A partir de 3 ans, l'enfant commence à percevoir le lien entre les émotions et les causes externes. Par exemple, l'émotion de joie est liée à un événement agréable, tandis que l'émotion de tristesse est liée à la perte de quelque chose d'important.

Vers 4 ou 5 ans, l'enfant commence à comprendre l'incidence des expériences antérieures sur les émotions. Il peut se remémorer des situations et ressentir les émotions à travers le souvenir. Ceci peut l'amener à concevoir que les émotions changent, qu'elles diminuent généralement avec le temps.

Le deuxième stade (mental) se situe entre 4 et 9 ans environ. La première étape concerne le rôle du désir et la conception d'un but visé. Autrement dit, l'élaboration d'un projet en vue d'obtenir un certain résultat qui sera perçu comme une joie en cas de réussite et comme de la tristesse ou de l'inconfort en cas d'échec.

Durant cette période, l'enfant développe également la compréhension du rôle des croyances (vraies ou fausses) sur les émotions. Par exemple, un enfant peut partager la tristesse d'un camarade qui aurait des émotions négatives suite à la perte d'un jouet, même si dans la réalité ce jouet serait juste introuvable sur le moment. Plusieurs études décrivent des expériences menées afin de mesurer l'acquisition de cette compréhension. Ces tests se basent généralement sur la compréhension d'une histoire illustrée dans laquelle sont décrits quelques événements qui surviennent hors de la présence du personnage principal. Ceci permet de déterminer la capacité de l'enfant à prendre en compte les connaissances réelles du personnage ou de ne tenir compte que des siennes.

Vers la fin de cette période, les enfants parviennent à distinguer une émotion apparente d'une émotion ressentie. Ils sont à même de produire une expression faciale qui ne soit pas en accord avec leurs ressentis intérieurs. Par exemple, ils peuvent remercier une personne, en affichant un sourire, alors que ce qu'ils ressentent n'est pas réellement du plaisir. Ces capacités sont composées avec les facteurs qui motivent les actes de dissimulation. Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit d'une motivation pro-sociale. Un autre facteur est la motivation centrée sur soi, comme par exemple dissimuler les ressentis pour obtenir des faveurs, éviter les conséquences négatives ou préserver l'estime de soi.

Le troisième stade (réflexif) se situe entre 8 et 12 ans environ et est composé de trois nouveaux éléments : la compréhension de la nature des émotions mixtes, l'incidence de certaines émotions sur les règles morales et la possibilité de contrôler le ressenti émotionnel.

Afin de contrôler son ressenti émotionnel, un enfant peut utiliser une stratégie comportementale (faire une diversion pour penser à autre chose). Il peut également utiliser une stratégie psychologique (axer sa pensée sur des aspects positifs) pour apaiser sa colère ou sa tristesse.

1.3.4. Accessibilité aux CE pour des enfants de 5 à 6 ans

Les élèves de 5 à 6 ans, avec lesquels l'intervention est prévue, s'inscrivent dans le premier stade qui concerne la dimension externe des émotions (identification et observation des causes et des effets en lien avec les émotions) et au commencement du second stade, dans les premières étapes qui touchent le rôle du désir et la conception d'un but visé.

Nous pouvons également nous appuyer sur les quatre premières composantes présentées par (Saarni, 1999 ; cité par Lafortune, 2005).

La première composante est :

La conscience de ses propres états émotifs [...] elle se réfère à la reconnaissance des émotions que l'on ressent, mais aussi aux liens entre ces émotions et les événements qui les causent. Cette conscience est en relation avec la méta-émotion qui exige cette conscience pour mener à une compréhension des émotions et à des ajustements tenant compte de cette compréhension. (P. 42)

La seconde composante est : « L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres ». Elle est dite complémentaire à la reconnaissance de ses propres émotions. « [...] Plus on en connaît à propos des émotions ressenties par les autres, plus il est possible de comprendre ce qui se passe émotionnellement chez soi. » (P. 42)

La troisième composante est :

L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions à l'aide, notamment de mots, d'images ou de symboles permet de communiquer son expérience émotive aux autres et d'avoir accès aux représentations de ses propres expériences émotives, ce qui permet de les situer dans un contexte et de les comparer aux représentations des autres. (P. 43)

La quatrième composante est : « La capacité d'empathie ». Elle s'inscrit comme une nécessité pour construire des relations avec autrui. L'empathie est relative au fait de ressentir « avec » les autres. « L'empathie permet d'identifier les émotions et les représentations d'autrui ». « [...] en tant que capacité elle se développe et s'apprend [...] » (Legendre, 1993, p. 488 ; cité par Lafortune, 2005, p. 44).

Ces quatre composantes déterminent les apprentissages potentiellement accessibles aux enfants de 5 à 6 ans.

1.4. Emotions à l'école

Dans ce chapitre, nous verrons que la compréhension que l'élève a de ses émotions et de celles d'autrui a une répercussion directe sur son bien-être social et sa réussite à l'école. Nous établirons également que les émotions des élèves durant les tâches scolaires modifient leur type de pensée et que cela a un impact sur le plaisir qu'ils peuvent retirer des apprentissages.

1.4.1. Emotions et relations sociales à l'école

La compréhension des émotions a une répercussion directe sur le bien-être social de l'élève et sur son intégration scolaire. C'est ce que pensent plusieurs auteurs dont Tarabulsy et Tessier (2008) : « Si nous avons mis l'accent sur l'aspect social du développement, c'est en partie parce que nous croyons que le bien-être des gens, tout au long de leur vie, dépend pour beaucoup de leur capacité à penser et à agir d'une manière socialement habile. » (P. 11)

Selon Lemelin et Tarabulsy (2012), plusieurs études ont montré que les jeunes enfants qui ont des bonnes capacités de compréhension des émotions ont des comportements plus appréciés par leurs pairs. Ils sont socialement plus adaptés. Ces mêmes enfants sont ceux qui présentent le moins de problèmes de comportement. Ils sont perçus comme étant plus populaires par de nombreux auteurs.

Une méta-analyse réalisée récemment par Trentacosta et Fine (2010) démontre des liens stables et positifs entre la compréhension des émotions et les mesures de compétence sociale.

« Ce constat vient appuyer l'idée selon laquelle la compréhension des émotions constitue un élément-clé de la compétence socio-émotionnelle qui renforce la capacité des enfants à établir des relations sociales de qualité. » (Lemelin & Tarabulsy, 2012, p. 152)

Des mesures ont également été effectuées sur les types d'expression et sur leurs effets dans la construction des relations sociales entre pairs. Le mode d'expression des émotions peut servir à créer des amitiés, notamment lorsque les personnes utilisent le mode d'expression d'affects positifs. Voici les résultats d'une recherche effectuée avec des enfants d'âge préscolaire :

L'expression d'affects positifs peut par exemple se révéler très utile pour initier les contacts avec autrui et réguler les échanges sociaux [...]. Il est démontré que les enfants d'âge préscolaire qui se démarquent sur le plan de l'expression positive sont perçus comme plus populaires et compétents par leurs enseignants et plus amicaux par leurs pairs



que ceux qui affichent un profil d'expression négative. (Lemelin & Tarabulsky, 2012, p. 145)

Dans le domaine de la résolution de conflits, Pons, Doudin et Harris, (2004) rapportent que selon une étude longitudinale réalisée en 1984, la capacité des enfants à reconnaître les émotions à partir des expressions faciales a une influence qui se révélera sur leur niveau de popularité un ou deux ans après. Ils rapportent également qu'un lien positif a été établi entre la capacité à résoudre des conflits interpersonnels à 6 ans et la compréhension des émotions mesurée trois ans auparavant.

Les interventions qui visent à développer les capacités de compréhension des émotions chez les enfants sont reconnues depuis déjà un certain temps et qualifiées d'intervention psychologique dans les milieux spécialisés. La psychologie de l'éducation s'y intéresse actuellement et ceci tant sur « l'impact de cette compréhension sur la qualité de l'intégration scolaire » que par rapport « à l'utilité des interventions visant à développer cette compréhension chez l'élève » (Pons, Doudin, & Harris, 2004, p. 9).

Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013) décrivent les liens entre les compétences sociocomportementales et la réussite scolaire avec l'apport de programme d'intervention au niveau préscolaire : « Les programmes qui soutiennent les enfants dès leur entrée à l'école en facilitant leur adaptation à leur nouveau milieu de vie et en ciblant une réduction des difficultés comportementales dès l'âge préscolaire sont nécessaires. » (P. 131)

Ces mêmes auteurs rapportent que les difficultés liées aux conflits et aux agressions physiques atteignent leur apogée chez les jeunes enfants vers 2 ans. Par la suite, le développement des compétences sociales et l'amélioration des habiletés langagières permet de diminuer l'intensité des problèmes.

D'autres auteurs, Poulin, Capuano, Brodeur, Giroux, Vitaro et Verlaan (2010) proposent de mettre en place des programmes de prévention auprès d'élèves à risque (9 à 15% en maternelle) et ceci dès le début de la scolarisation car les effets sont particulièrement importants à ce moment-là.

1.4.2. Liens entre les émotions et les apprentissages scolaires

Pour élargir le propos sur l'importance des émotions dans les apprentissages scolaires, nous observerons les liens entre les émotions et les attitudes positives ou négatives liées aux apprentissages.

La prise de conscience des phénomènes associés aux émotions, comme les attitudes positives ou négatives, ont des conséquences qui peuvent interpeler les enseignants et les amener à s'interroger sur leurs approches pédagogiques. Quelles approches favorisent les attitudes positives qui permettent aux élèves de prendre plaisir dans les apprentissages et augmentent ainsi leur intérêt à apprendre ?

En ce qui concerne les situations d'apprentissage et de réussite, Gläser-Zikuda et Mayring (2004) décrivent dans leur chapitre « développer le plaisir d'apprendre » les résultats d'une étude de Pekrun (1998). Celle-ci rend compte des émotions ressenties par les élèves durant la tâche. Les émotions ressenties et exprimées par les élèves sont parfois négatives et parfois positives. Il y a des émotions très négatives qui sont exprimées par des termes comme « anxiété », « désespoir » qui surviennent au moment d'envisager la tâche puis, « tristesse », « déception », « honte » et « culpabilité » au moment du bilan de celle-ci. Mais, il y a aussi des émotions positives dont les termes sont « espoir » ou attentes : « au plaisir », « à la satisfaction », « au soulagement » et « à la fierté ».

Gläser-Zikuda et Mayring (2004) nous indiquent que les recherches se sont surtout centrées sur l'anxiété et que celle-ci a un impact très négatif sur la réussite scolaire. Plusieurs auteurs sont parvenus à établir un lien entre la réussite scolaire, le plaisir et la motivation. Ils sont arrivés à la conclusion que le plaisir est fortement lié à la réussite et à la motivation. Cette étude de grande envergure portait sur 650 élèves et démontre très clairement une corrélation positive entre la réussite et le bien-être de l'apprenant.

Ces mêmes auteurs interrogent le rôle des émotions à travers trois composantes qui relèvent de l'intelligence émotionnelle (IE). La première concerne l'expression et l'interprétation. Elle démontre la capacité de l'élève à reconnaître ses émotions, à les exprimer et à interpréter correctement les émotions des autres. La deuxième englobe le contrôle des émotions. Elle démontre la capacité à utiliser des stratégies variées pour gérer ses émotions. La troisième est dénommée « usage productif des émotions » (Gläser-Zikuda & Mayring, 2004, p. 111) et se

réfère, dans les apprentissages, aux évolutions dynamiques dans différents registres : le style de pensée, la mémoire et la créativité.

Nous avons vu que la réussite et la motivation sont des points de départ pour construire une attitude positive. Nous pouvons alors nous intéresser aux approches pédagogiques qui favorisent la réussite et la motivation.

Les approches pédagogiques qui intègrent la dimension émotionnelle aux leçons utilisent des thématiques liées à la vie quotidienne, l'apprenant peut ainsi s'y projeter de manière personnelle et tisser des liens avec ses propres ressentis. Ceci est un élément qui favorise la motivation et donc la réussite. Ces approches se réfèrent aussi à l'expérience pour développer les connaissances en utilisant plusieurs sens perceptifs comme l'ouïe, la vue et le toucher, ce qui va aussi améliorer l'investissement personnel et les possibilités d'apprentissage.

En général, la structuration des cours et les thèmes proposés entraîneront un signal émotionnel qui induira un certain type de pensée. Certaines approches provoqueront une attitude plutôt négative et généreront des signaux émotionnels qui toucheront l'anxiété et même le désespoir, tandis que d'autres entraîneront une attitude positive et donneront un signal émotionnel rassurant. Les pensées seront plus légères, intuitives et créatives. Ce sont ces dernières permettront d'augmenter l'intérêt des élèves pour apprendre.

1.5. Mesurer les Compétences Emotionnelles

Dans ce chapitre nous présenterons tout d'abord quelques outils qui ont servi à mesurer les CE principalement chez les adultes. Ensuite, nous parlerons d'un outil auquel je me suis référée pour les tests de ce travail de recherche auprès d'enfants de 5 à 6 ans.

Depuis le début du concept d'intelligence émotionnelle (IE), de nombreux instruments de mesure ont été développés pour évaluer les compétences liées aux émotions. Les tests ci-dessous sont présentés dans Luminet, (2013, pp. 139-141).

- Le MSCEIT (*Mayer-Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*) mesure : la perception des émotions, l'utilisation des émotions pour faciliter la pensée, la compréhension des émotions et la régulation des émotions.

A titre d'exemple, voici le premier point qui concerne la perception des émotions. Cette dernière est mesurée par la présentation d'expressions faciales (photos) en demandant d'identifier l'émotion exprimée. Ce test propose également une approche avec des images

artistiques ou des paysages pour amener les participants à s'exprimer sur leurs ressentis et leurs pensées. Les résultats sont mis en lien avec un système normatif. Le test est construit sur la base d'un questionnaire à choix multiples.

- Le TMMS (*trait Meta-Mood Scale*) mesure : l'attention portée aux émotions, la clarté dans la discrimination des émotions et la régulation des émotions.

La description de ce test indique que l'objectif principal est d'évaluer les différences individuelles à s'engager dans une réflexion sur la régulation des émotions. Ce test tend à conceptualiser les tendances des personnes et est construit sur la base d'un questionnaire auto-rapporté. Une question pourrait être : « Je prête une grande attention à la manière dont je me sens » (Luminet, 2013, p. 140).

- Le SREIT (*Self Report Emotional Intelligence Test*) mesure : l'évaluation et l'expression des émotions, la régulation des émotions et l'utilisation des émotions.

Ce test est constitué de 33 items. Il est également construit sur la base de questionnaires auto-rapportés. Ici, nous pourrions avoir comme question : « J'ai le contrôle sur mes émotions » ou encore « Les autres personnes se confient facilement à moi » (Luminet, 2013, p. 140).

- Le PEC (*Profile of Emotionnal Competence*) mesure : l'identification des émotions, la compréhension des émotions, l'expression des émotions, la régulation des émotions et l'utilisation des émotions.

Ce test est construit sur la base d'un questionnaire auto-rapporté. Il comprend la double approche « identification chez soi, identification chez autrui, compréhension de ses propres émotions, compréhension de celles d'autrui [...] » (Luminet, 2013, p. 141).

1.5.1. Construction des tests

Précédemment, il a été question de l'importance de l'environnement familial dans le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Luminet et Lenoir (2006) ont réalisé une recherche qui s'intitule : « Alexithymie parentale et capacités émotionnelles des enfants de 3 et 5 ans ». Cette dernière met en parallèle les compétences émotionnelles des parents et des enfants. Trois mesures ont été évaluées chez les enfants : la différenciation, l'identification et la verbalisation des émotions. Les groupes étaient constitués d'enfants de 3 ans et de 5 ans.

La différenciation peut être évaluée dans des tâches amenant l'enfant à poser un choix entre plusieurs expressions faciales, par exemple en pointant avec le doigt. Cette capacité implique une réponse non verbale. L'identification des émotions concerne la capacité lexicale. Nous pouvons rendre compte de cette capacité dans les tâches qui amènent l'enfant à nommer le nom

d'une émotion pour rendre compte d'une expression faciale ou d'une histoire. Cette capacité requiert donc une production verbale spontanée. La capacité de verbalisation concerne la capacité de relater ses états émotionnels et ceux des autres, de se référer aux émotions actuelles et passées. Elles peuvent aborder de manière prédictive des conséquences possibles.

L'acquisition de ces capacités se ferait selon l'ordre séquentiel suivant : différenciation, identification et verbalisation (Luminet & Lenoir, 2006).

Ces trois étapes nous semblent essentielles, nous avons donc fondé notre travail d'expérimentation sur la différenciation, l'identification et la verbalisation des émotions.

2. Problématique

2.1. Présentation de la problématique

Dans ma pratique professionnelle, je me trouve impliquée dans l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les difficultés rencontrées se situent autant sur le plan de l'apprentissage scolaire que sur celui de l'intégration sociale. J'ai pu constater que dans les classes ordinaires, certains élèves rencontrent des difficultés dans ces deux domaines. Pour favoriser l'intégration de tous du point de vue social, j'ai imaginé proposer une intervention qui servirait à interroger et à construire l'environnement social de la classe. Dans le programme PATHS, utilisé comme modèle d'inspiration pour cette intervention, j'ai pu constater que les auteurs ont accordé une place substantielle au développement des connaissances liées aux émotions. Mes premières lectures se sont donc orientées vers ce domaine et m'ont rapidement amenée à constater l'importance du travail sur les émotions dans les relations sociales. Cette intervention tend également à sensibiliser les élèves à différents sujets concernant la vie en classe et à promouvoir des idées positives et intégratives.

L'intervention en classe de 2P fera l'objet d'une évaluation sur la progression des capacités des élèves à « identifier », « différencier » et « verbaliser » les émotions. Je me suis référée, comme indiqué précédemment, aux travaux de Luminet et Lenoir (2006). Les observations porteront sur les émotions de base : « Joie, tristesse, colère et peur » et sur des émotions plus complexes : « Surprise, embarras et fierté ». Les éléments en lien avec la participation des élèves et leur intérêt pour les différents sujets abordés seront présentés et documentés avec l'aide des enregistrements réalisés durant l'intervention.

Pour conclure la présentation de la problématique, je souhaite revenir sur un intérêt plus personnel, l'accompagnement d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage qui touchent le domaine des émotions. L'intervention en classe ordinaire m'a offert l'opportunité d'observer et d'intégrer la manière d'apprendre de la plupart des élèves. Cette expérience m'a permis de construire mes représentations et de les comparer avec les élèves qui ont des difficultés spécifiques et qui sont atteints de troubles dans les habiletés sociales.

2.2. Questions de recherche

Les questions auxquelles je souhaite pouvoir répondre sont les suivantes :

- A. Est-ce qu'une intervention spécifique d'une durée de 12 semaines, ciblée sur le développement des connaissances émotionnelles, permettra aux élèves de 2P de « différencier » et « d'identifier » les émotions de base et des émotions plus complexes ?
- B. Est-ce que cette intervention permettra aux élèves de relater une histoire en accentuant dans leur verbalisation les éléments qui font état de l'émotion dans laquelle se trouvent les personnages du récit ?
- C. Est-ce que l'acquisition de Compétences Emotionnelles (CE) favorisera l'intégration de tous les élèves ?

2.3. Hypothèses

A.1 L'intervention développera les connaissances des élèves. Elle leur permettra de progresser dans leurs capacités à « différencier » et à « identifier » les émotions présentées dans les tests. Le lien avec l'intervention pourra être réalisé en comparant les résultats des élèves de deux groupes, le groupe expérimental et le groupe contrôle.

A.2 Les élèves obtiendront de meilleurs résultats avec les quatre émotions de base et des résultats plus faibles avec les émotions plus complexes.

B.1 Dans le test de « verbalisation », les élèves qui auront bénéficié de l'intervention relateront l'histoire en tenant compte davantage des éléments qui font état des émotions des personnages (les états intérieurs) que les élèves qui n'auront pas suivi l'intervention.

C.1 Les élèves seront capables de tenir compte des émotions des autres élèves de la classe, ce qui les rendront plus accueillants, voire tolérants avec leurs pairs et augmenteront ainsi l'intégration de tous.

C.2 Les élèves plus en retrait seront stimulés par cette intervention, ils s'exprimeront davantage et ils progresseront dans leur intégration active au groupe.

3. Cadre de la recherche

3.1. Méthodologie

Ce travail de recherche est de type qualitatif. Selon la présentation de Cresswell (2007) qui regroupe cinq genre d'études de cas, nous nous référons à la cinquième présentation :

« The investigator explores un bounded system (a case), or multiple bounded systems (cases) over time, through details, in-depth data collections involving multiple sources of informations. » (P. 73)

« Le chercheur explore un système limité (un cas) ou de multiples systèmes limités (des cas) au fil du temps, à travers des collections de données détaillées et profondes, impliquant de multiples sources d'informations. » (P. 73)

Ce travail sera évalué d'une part, sur 5 élèves scolarisés dans la classe qui bénéficiera de l'intervention et d'autre part sur 5 élèves d'une autre classe n'en bénéficiant pas et servant de groupe contrôle. Les scores des tests seront comparés et analysés afin d'évaluer la progression des capacités émotionnelles des élèves.

Dans un premier temps, un pré-test sera réalisé avec 19 élèves afin de constituer deux groupes d'élèves aux résultats homogènes et aux âges les plus proches possible. La collecte et l'analyse de données seront réalisées en deux temps :

- En septembre, le pré-test permettra d'évaluer les élèves et de constituer les deux groupes.
- En décembre, un post-test identique sera effectué afin d'établir la progression des élèves.

Ces tests porteront sur la capacité à « différencier » et à « identifier » les émotions de base : « Joie, tristesse, colère et peur » et des émotions plus complexes : « Surprise, embarras et fierté ».

- En décembre, un test supplémentaire sur la « verbalisation » sera effectué avec les élèves des deux groupes et portera sur la prise en compte des « états intérieurs » des personnages d'un récit.

Des enregistrements optimiseront les observations pratiques liées au déroulement de l'intervention et aux interventions des élèves. Nous trouverons, dans la partie « annexes » de ce travail, un échantillon des propos des élèves qui permettra d'illustrer la participation des élèves et leur degré de compréhension des différents sujets.

3.1.1. Test de différenciation

Le travail de Luminet et Lenoir (2006) a grandement influencé l'élaboration de ces tests. Pour la construction du test sur la différenciation, j'ai réalisé deux séries de photos d'enfants avec des expressions faciales bien distinctes. Je les ai choisies sur internet et chacune des deux séries se réfère aux mêmes émotions : « Joie, tristesse, peur, colère, surprise, embarras et fierté ». La première série propose des photos de jeunes filles uniquement, tandis que la seconde ne montre que des photos de jeunes garçons. Le test comprend 14 questions dont deux pour chaque émotion à différencier. Les cotations reprennent le modèle de Luminet et Lenoir (2006), 1 point pour la désignation correcte de l'expression demandée et 0 points pour la désignation d'une expression qui ne correspond pas à l'état émotionnel demandé.

Lors de la conception du test, j'avais imaginé donner un test pour chaque genre, soit des photos de garçons pour les garçons et des photos de filles pour les filles. Ensuite, j'ai eu la crainte que les deux tests ne soient pas identiques du point de vue de l'interprétation des photos. Donc au final, le test a été proposé avec les deux séries (filles et garçons) pour chaque élève.

3.1.2. Test d'identification

Le test d'identification a été amené par le biais de photos d'expressions faciales et assemblées avec une courte histoire, permettant de construire une représentation du contexte qui fait émerger l'émotion à nommer. Le test comprend 7 questions et les termes exacts ont été cotés à 4 points comme pour le modèle de Luminet et Lenoir (2006). Un octroi de 1 point a été donné pour toutes les expressions à connotation émotionnelle qui correspondaient approximativement. Par exemple, le fait de répondre à la place de : « Il est fier ! Il se sent bien ! »

3.1.3. Test de verbalisation

Le test de verbalisation a également été inspiré des travaux de Luminet & Lenoir (2006), seule la cotation a été complètement simplifiée. L'examineur analyse le contenu émotionnel du discours de l'enfant suscité par un récit imagé. Le récit choisi est « Grosse colère », ouvrage écrit par D'Allancé (2001). Cette histoire raconte de manière détournée les difficultés rencontrées par un garçon qui est aux prises avec des émotions négatives. L'histoire est détournée car le texte n'indique pas la problématique des émotions négatives. Celles-ci sont amenées par des situations illustrées qui peuvent être mises en lien avec les émotions. Les images permettent aux élèves de faire des inférences sur les « états mentaux » des personnages à partir des actions et des expressions faciales. Les dialogues sont simples et construits pour

décrire les actions. Par exemple, le père de ce garçon lui dit : « Monte dans ta chambre. » et ceci fait suite à une expression un peu arrogante de l'enfant qui a dit à son père : « Mais tu es malade ! » ou encore, le père demande d'enlever les chaussures et sur la page suivante les chaussures « volent » à travers le corridor. Les émotions sont également amenées par les expressions faciales des personnages. Par exemple, l'expression du visage du jeune garçon qui rentre à la maison avec une raquette de tennis cassée.

Pour ce test, vu que la formulation est très importante, j'ai choisi d'enregistrer l'histoire afin qu'elle soit identique à chaque écoute car la formulation est très importante. Les élèves reformulent l'histoire en donnant à entendre leur compréhension et leur interprétation.

La cotation du test dans les travaux de Luminet et Lenoir (2006) est assez complexe. Ces auteurs analysent séparément les termes employés pour les classer par catégories.

Pour ce travail, mon projet est d'évaluer si les élèves du groupe qui ont suivi l'intervention tiennent davantage compte des « états intérieurs » des personnages. Aussi toutes les expressions des élèves qui se réfèrent à ceux-ci sont comptabilisées à 1 point.

Pour quantifier les réponses des élèves, nous avons été amenés à compter le nombre de propositions produites au cours de chaque récit qui nous informe sur les « états intérieurs » des personnages. Afin d'effectuer ce dénombrement de la manière la plus objective possible, j'ai demandé à une personne de le réaliser en parallèle avec moi. Cette personne ne connaissait ni les élèves, ni le groupe auquel ils appartenaient.

3.1.4. Contexte de l'intervention

Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre d'une classe de 1-2P, hors du temps de présence des élèves de 1P. Les rencontres pour travailler ces notions ont été programmées deux fois par semaine, les mardis et vendredis après-midi. Dans cette classe, il y a 13 élèves de 2P, ce qui dépasse la moyenne habituelle qui se situe autour de 9 à 10 élèves. Par ailleurs, ce groupe est constitué de 5 élèves qui sont aux prises avec des difficultés de compréhension. Pour 3 d'entre eux, il s'agit de difficultés liées au manque de compréhension en français et pour les 2 autres, des difficultés liées à des troubles du développement.

Afin de réaliser cette « photo » entre avant et après l'intervention, nous avons choisi des élèves capables de suivre et de comprendre les sujets abordés dans leur ensemble. De ce fait, certains élèves ont été écartés des évaluations et celles-ci n'ont porté que sur 9 élèves. Un élève a été mis de côté après les pré-tests, car nous n'avions pas évalué correctement ses difficultés de compréhension en français.

Cette intervention a été réalisée avec la participation de l'enseignante titulaire qui a autorisé l'intervention dans sa classe, un examinateur extérieur est intervenu pour noter les résultats du test « de verbalisation ».

3.2. Présentation de l'intervention

D'un point de vue pratique, les élèves s'installent sur des petits bancs autour du tapis et face au tableau d'affichage. En général, les dessins ou photos sont déjà placés sur le tableau mais à l'envers avec un chiffre bien visible au dos de chaque feuille. Un élève reçoit le titre d'assistant et réalise certaines tâches proposées par l'enseignante. Il n'y a aucune obligation de participation.

3.3. Contenu de l'intervention

Dans ce sous-chapitre, la liste des séquences est proposée pour décrire le contenu de l'intervention. Ces séquences se réfèrent au programme PATHS qui a été utilisé comme modèle pour la construction de notre l'intervention. Les unités auxquelles elles appartiennent ont été répertoriées afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques jointes à ce programme qui est disponible à l'achat. Les séquences ont fait l'objet d'adaptations importantes. Elles ont été, principalement, repensées en fonction de l'âge des élèves. Le programme de référence était destiné à des élèves de 3P. A la fin de ce chapitre, nous documenterons les adaptations réalisées, pour répondre aux besoins des élèves de 2P et de l'organisation des séquences. Nous décrirons également, sous la forme d'une liste, les apprentissages abordés. Nous mettrons les fiches pédagogiques des séquences réalisées dans la partie « annexes » (pp. 97-130) de ce document.

3.3.1. Liste des séquences

La table des matières du programme PATHS est divisée en « unités » de quatre à cinq activités. Ces indications sont mentionnées pour faciliter l'accès aux ressources de ce programme.

1. Les règles de la classe de Mme Loutre (unité 1)
2. Parler de ses préférences, observer les préférences des autres (unité 1)
3. Faire des compliments, les échanges verbaux et leurs conséquences (unité 1)
4. Bien écouter pour participer et apprendre (unité 2)
5. Partager, un plaisir et un gain aussi (unité 2)
6. Introduction aux émotions (unité 4)

7. L'émotion se sentir « joyeux, content » (unité 4)
8. L'émotion se sentir « triste » (unité 4)
9. Le désir de garder ses émotions pour soi et l'émotion se sentir « bien » (unité 4)
10. Les émotions opposées se sentir « excité et fatigué » (unité 4)
11. Les émotions opposées se sentir « effrayé et en sécurité » (unité 4)
12. L'émotion se sentir « fâché ou furieux » (unité 5)
13. Les émotions et les comportements (unité 5)
14. Les comportements acceptables et inacceptables, le contrôle de soi (unité 5 et 6)
15. Les émotions opposées se sentir « calme et inquiet » (unité 5)
16. Introduction à la résolution de problèmes (unité 6)
17. La résolution de problèmes lié à une cause accidentelle ou intentionnelle (unité 7)
18. La résolution de problèmes lié à une situation prévisible ou imprévisible (unité 8)
19. Les émotions opposées se sentir « confus, sûr et embarrassé » (unité 8)
20. Les émotions opposées se sentir « fier » (unité 10)
21. Qu'est-ce qu'un ami ? (unité 9)
22. Comment réparer une amitié ? (unité 9)

3.3.2. Quelques adaptations réalisées

Principalement, les séquences ont dû être repensées en fonction de l'âge des élèves. Le programme de référence était destiné à des élèves de 3P. Pour améliorer la compréhension sur les différents sujets abordés, des images ont été introduites. Celles-ci permettent la construction des représentations des plus jeunes élèves, de ceux qui avaient des difficultés en français et en compréhension. Par exemple, dans « Les règles de la classe de Mme Loutre », les personnages sont des animaux : Mme Loutre, le Raton Laveur, la Grenouille. L'environnement de l'histoire qui se situe dans une école nommée « Trois Ponts » a aussi été représenté avec des photos de rivières et de ponts. Ces adaptations avec des photos ont été nécessaires pour de nombreuses séquences.

Dans le programme PATHS, les élèves sont amenés à travailler de manière interdisciplinaire, comme par exemple pour l'apprentissage de la lecture. L'enseignant écrit et épèle l'émotion du jour : « J O Y E U X ». Nous avons transposé cet apprentissage interdisciplinaire afin de nous rapprocher des objectifs de 2P accessibles à nos élèves. Nous avons entraîné les chiffres et la comptine numérique. Au dos des dessins et des photos affichées au tableau, des nombres ont été écrits et ont permis à l'assistant de tourner les images correspondantes.

Pour répondre aux besoins de mon organisation, les séquences ont été divisées et sélectionnées en fonction des besoins spécifiques du groupe d'élèves avec lequel a eu lieu cette intervention. La table des matières du programme PATHS est divisée en « unités » de quatre ou cinq activités chacune. L'unité 3 qui propose d'améliorer le contrôle de soi a été complètement mise de côté. En effet dans ce groupe, les élèves n'ont pas de comportements violents ni de difficulté à gérer leurs émotions. Cette question a été abordée plus tard, plus succinctement en lien avec certaines émotions. D'abord avec la gestion de la peur, puis de la colère. Pour les mêmes raisons, nous avons également diminué l'utilisation des activités de l'unité 6 sur le contrôle de soi. Dans cette unité, nous avons utilisé la prise de conscience de la différence entre les émotions ressenties qui ont toutes le droit d'être vécues et les comportements qui eux, peuvent être acceptables ou pas et qu'il faut apprendre à contrôler.

Sur certaines fiches pédagogiques, nous avons repris les propos des élèves afin de relancer une séquence découpée en deux parties. Ceci a pu être optimisé grâce aux enregistrements réalisés à chaque rencontre. La participation des élèves a ainsi été valorisée, nos rencontres ont pris un caractère plus personnel et les élèves se sont retrouvés, plus aisément, dans la deuxième séquence. Cette phase de travail n'était pas du tout proposée dans le programme PATHS. Par contre, les feuilles de couleurs qui permettent de différencier les ressentis des émotions comme agréables ou désagréables sont un arrangement personnel, mais cette distinction était aussi proposée, différemment dans le programme de référence.

3.3.3. Description des apprentissages

L'intervention portait sur le développement de la conscience des élèves dans le domaine des relations sociales en visant spécifiquement à développer la compréhension des émotions.

En ce sens, elle offre l'opportunité aux élèves d'améliorer leur représentation et leur confort au sein du groupe. Le concept de la santé est abordé dans la partie qui concerne les apprentissages en lien avec les émotions. La santé est à comprendre au-delà de l'idée de la présence ou non de la maladie, dans un sens plus large présenté par l'OMS comme « *un état de bien-être physique et moral* » (Giordan, 1998). Comme l'indique cet auteur, l'état de bien-être peut également se concevoir comme une bonne adaptation à son environnement.

Cette intervention a permis d'aborder des apprentissages qui touchent l'environnement des relations sociales (1) et le domaine des émotions (2). Les capacités transversales selon le plan d'étude romand (PER) ont également été ciblées (3) ainsi que des apports interdisciplinaires en français et en mathématiques (4 et 5).

1. Découvrir l'environnement des relations sociales

a) Sensibilisation à la différence entre les êtres humains :

- avoir compris qu'il est normal de recevoir de l'aide et que dans la vie on en a tous besoin ;

- avoir compris que chacun a des préférences et des goûts différents.

b) Les règles de classe :

- avoir compris qu'elles existent dans toutes les classes et qu'elles sont importantes pour structurer le groupe. Elles peuvent être légèrement différentes suivant les lieux.

c) Partager :

- avoir compris que cette notion de partage peut apporter beaucoup d'éléments agréables.

d) Sensibiliser aux différences entre les ressentis et les comportements :

- avoir compris la différence entre « ressentir ou penser » et « agir ».

e) Sensibiliser au concept de la responsabilité dans les relations :

- avoir compris que les événements peuvent arriver soit par accident soit intentionnellement ;

- pratiquer l'action de se mettre à la place d'une autre personne.

f) Sensibiliser à la pensée critique :

- avoir compris ce que signifie « être ami ».

2. Découvrir le domaine des émotions

a) Sensibilisation à la santé et à ce qui peut favoriser l'équilibre intérieur :

- avoir compris et retenu quelques liens entre les émotions et les causes responsables de celles-ci ;

- avoir compris et retenu quelques liens entre les émotions et les conséquences qu'elles peuvent produire.

b) Découverte sensorielle :

- ressentir les caractéristiques des émotions en se remémorant des situations passées.

c) Découverte de l'apport des émotions dans les relations avec autrui :

- conceptualiser le fait que chacun ressent des émotions ;

- développer la notion d'empathie en s'intéressant à la situation du point de vue des uns et des autres.

3. La collaboration dans les capacités transversales selon le PER :

- a) Prise en compte de l'autre :
 - reconnaître son appartenance à une collectivité ;
 - reconnaître les intérêts et les besoins des autres,
 - échanger des points de vue ;
 - entendre et prendre en compte des divergences ;
 - identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions.

4. Français, s'appropriier le langage :

- a) Echanger s'exprimer :
 - participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole ;
 - faire des hypothèses sur les causes d'un problème ;
 - dire, expliquer, proposer une solution ;
 - raconter, en se faisant comprendre, un épisode inconnu de son interlocuteur.
- b) Progresser vers la maîtrise de la langue française :
 - Nommer, décrire, argumenter.
 - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire spécifique en lien avec le sujet.
 - Utiliser un vocabulaire précis pour indiquer ce que l'on ressent.
- c) Comprendre :
 - Comprendre une histoire racontée par l'enseignante : faire des liens avec les questions posées.

5. Mathématiques, logique et repérage spatio-temporel :

- a) Repérage dans le temps :
 - situer les événements les uns par rapport aux autres.
- b) Développer sa logique :
 - comprendre une histoire racontée par l'enseignante : faire des liens avec les questions posées.
 - faire des liens avec les éléments d'une histoire pour esquisser une solution.
- c) Développer ses connaissances des chiffres et des nombres :
 - dire et identifier des chiffres et des nombres.

4. Résultats et analyse

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats du pré-test avec les 19 élèves qui ont permis de constituer les deux groupes homogènes d'élèves. Nous préciserons les caractéristiques du test de « différenciation » et « d'identification » et ceci dans le but de se remémorer les tâches à réaliser par les élèves et aussi de situer le niveau de complexité de ces deux tests. Nous comparerons les résultats du pré-test et du post-test obtenus par les élèves des deux groupes et nous prolongerons cette comparaison aux différents types d'émotions, les émotions de base : « Joie, tristesse, colère et peur » ; les émotions plus complexes : « Surprise, embarras et fierté ». Après avoir repris les éléments constitutifs du test de « verbalisation » nous mettrons les résultats en parallèle avec ceux des deux premiers tests.

Finally, nous proposerons une lecture sur la compréhension différenciée des élèves et sur leurs types de participation.

4.1. Tests

4.1.1. Pré-test

Les tests effectués en septembre 2015 ont porté sur 19 élèves. La classe prévue pour l'intervention (groupe 1) comptait 9 élèves, tandis que la classe qui servait de groupe contrôle (groupe 2) en comptait 10. Dans la classe du groupe 1, quatre élèves n'ont pas participé aux évaluations en raison de leur faible niveau en français et du manque de compréhension de ce qui leur était demandé (déficience intellectuelle, dysphasie). Dans la classe du groupe 2, seulement deux élèves n'ont pas participé pour des raisons de trop grande faiblesse en français. Les résultats des tests démontrent également que le niveau global des élèves de la classe du groupe 2 est légèrement supérieur à celui du groupe 1.

Voici les résultats des pré-tests de différenciation et d'identification des deux groupes :

Tableau 1. Résultats des pré-tests pour tous les élèves

Groupe 1 : n = 9				Groupe 2 : n = 10			
Septembre 2015			Total des deux tests	Septembre 2015			Total des deux tests
	Test de différenciation	Test d'identification	42 points		Test de différenciation	Test d'identification	42 points
Karine	14/14	16/28	30/42	Didier	13/14	18/28	31/42
Laure	7/14	15/28	25/42	Rose	12/14	18/28	30/42
Louane	12/14	11/28	23/42	David	13/14	17/28	30/42
Anne	12/14	15/28	27/42	Michel	13/14	9/28	22/42
Thierry	14/14	22/28	36/42	Lara	9/14	15/28	24/42
Maud	10/14	3/28	13/42	Aline	11/14	18/28	29/42
Dylan	9/14	0/28	9/42	Sue	13/14	19/28	32/42
Tina	14/14	16/28	30/42	Robert	10/14	25/28	35/42
Luce	10/14	14/28	24/42	Gina	13/14	12/28	25/42
				Mia	10/14	8/28	18/42
Total des points	102	115	217		117	159	276
Moyenne des réponses	11.33/14	12.7/28	24.1 / 42		11,7/14	15,9/28	27,6 / 42
%	80.71%	45.36%	57.38 %		83.57%	56.79%	65.71 %

Les enfants ont répondu à 14 questions pour la partie « différenciation », chaque question donnant 1 point par réponse correcte. Les enfants ont répondu à 7 questions pour la partie « identification », chaque question apportant 4 point par réponses correctes et 1 point par réponses partiellement correctes.

La comparaison des résultats des tests sur la différenciation présente peu de différence entre chaque groupe. Les résultats du groupe 1 sont de 11.3 réponses correctes sur 14, contre 11.7 de réponses correctes sur 14 pour le groupe 2.

Les tests d'identification indiquent un écart plus important, le groupe 2 obtenant les meilleurs résultats. Il est utile de préciser que ce test est plus exigeant en terme de compétence puisqu'il s'agit de se souvenir des termes exacts. Un enfant peut être capable de différencier sans être capable de nommer. Les résultats du groupe 1 sont de 12.7 de réponses correctes sur 28. Les résultats du groupe 2 sont de 15.9 de réponses correctes sur 28.

Voici les deux groupes constitués et leurs résultats respectifs aux pré-tests :

Tableau 2. Résultats du pré-test pour les élèves sélectionnés

Groupe 1 : n = 5 Groupe expérimental				Groupe 2 : n = 5 Groupe contrôle			
Septembre 2015			Total des points	Septembre 2015			Total des points
	Test de différenciation	Test d'identification	42 points		Test de différenciation	Test d'identification	42 points
Karine	14/14	16/28	30/42	Rose	12/14	18/28	30/42
Louane	12/14	11/28	23/42	David	13/14	17/28	30/42
Anne	12/14	15/28	27/42	Michel	13/14	9/28	22/42
Thierry	14/14	22/28	36/42	Lara	9/14	15/28	24/42
Luce	10/14	14/28	24/42	Sue	13/14	19/28	32/42
Total points	62	78	140	Total points	60	78	138
Moyenne	12.4/14	15.6/28	28 / 42	Moyenne	12/14	15.6/28	27.6 / 42
%	88.57%	55.71%	66.67 %		85.71%	55.71%	65.71 %

La sélection des élèves a été réalisée dans le but d'obtenir deux groupes homogènes.

En raison du fait que le test d'identification peut être considéré comme plus difficile, j'ai choisi de m'y référer prioritairement afin de constituer les groupes. Les résultats globaux sont exactement identiques, ils rapportent 78 points.

L'âge moyen des 5 élèves du groupe expérimental est de 5 ans 7 mois. L'âge moyen des 5 élèves du groupe contrôle est de 5 ans 6 mois.

4.1.2. Test de différenciation

L'élève reçoit une fiche qui contient trois photos d'enfants qui ont des expressions faciales assez fortement marquées. En pointant du doigt, il doit indiquer l'image qui concerne l'expression faciale demandée. Par exemple : « Quel est l'enfant qui se sent content ou joyeux ? »

Dans le chapitre sur la méthodologie au point 4.1.2, nous avons expliqué que les photos des sentiments sont présentées dans deux séries distinctes. Les élèves reçoivent d'abord la partie du test qui concerne les enfants de même genre afin d'observer le même protocole pour tous.

Les résultats des tests rapportent des différences entre les deux séries de questions :

Les résultats de tous les élèves du groupe 1 (9 élèves), rapportent que 5 élèves ont proposé au moins une réponse différente entre les deux parties du même test sur les mêmes émotions.

Les résultats de tous les élèves du groupe 2 (10 élèves) révèlent que 7 élèves ont proposé au moins une réponse différente entre les deux parties du même test sur les mêmes émotions.

Ces résultats varient complètement d'un élève à l'autre et d'une émotion à l'autre. Il me paraît beaucoup trop hasardeux de tenter de catégoriser ces résultats. De plus, il ne nous est pas possible d'évaluer si le fait d'avoir doublé les questions a permis d'augmenter les résultats positifs des élèves ou au contraire les a diminués.

4.1.3. Test d'identification

Deux photos sont présentées par question. Ce sont une photo de garçon et une photo de fille qui exprime l'une et l'autre, par des expressions faciales, la même émotion. Chaque photo doit être nommée par l'élève qui apprend par un court récit ce qui est arrivé à ces enfants et pourquoi ils expriment cette émotion.

En comparant les résultats des tests de différenciation avec ceux des tests d'identification, nous observons que les 9 élèves du groupe 1 et les 10 élèves du groupe 2 obtiennent comme moyenne 11.33/14 (groupe 1) et 11.7/14 (groupe 2) de réponses correctes sur 14 au test de différenciation. Ils obtiennent 12.7/28 (groupe 1) et 15.9/28 (groupe 2) au test d'identification.

Ces résultats nous indiquent que les élèves sont très près du maximum possible au test de différenciation, tandis que les résultats du test d'identification nous montrent qu'il y a encore une bonne marge de progression. Il nous paraît important de souligner que l'étalonnage de ces tests semble assez bien adapté puisqu'il reste une marge de progression assez importante.

Ces résultats semblent confirmer que les acquisitions dans ces trois séries d'apprentissage se font effectivement dans un ordre séquentiel. Les élèves développent d'abord les capacités à « différencier », ensuite à « identifier ». (Luminet & Lenoir, 2006)

4.1.4. Post-test

Les post-tests ont été réalisés fin novembre et début décembre 2015, à une semaine d'intervalle entre les deux groupes. Les résultats des deux groupes, 5 élèves du groupe 1 et 5 élèves du groupe 2 sont présentés ci-dessous.

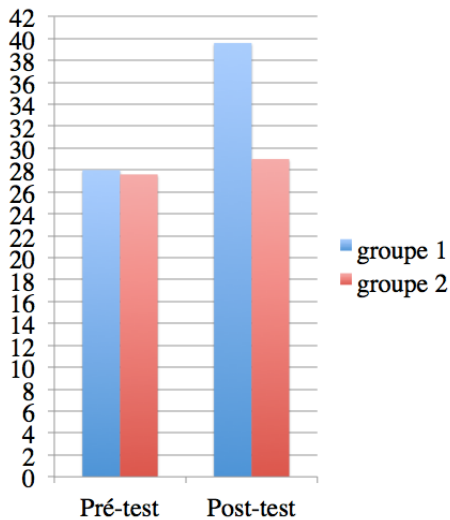
Tableau 3. : Résultats du post-test des deux groupes

Groupe 1 : n = 5 Groupe expérimental				Groupe 2 : n = 5 Groupe contrôle			
Décembre 2015				Décembre 2015			
	Test de différenciation	Test d'identification	42 points		Test de différenciation	Test d'identification	42 points
Karine	13/14	28/28	41/42	Rose	7/14	18/28	25/42
Louane	14/14	25/28	39/42	David	14/14	17/28	31/42
Anne	14/14	28/28	42/42	Michel	9/14	18/28	27/42
Thierry	14/14	28/28	42/42	Lara	11/14	18/28	29/42
Luce	13/14	21/28	34/42	Sue	12/14	21/28	33/42
Total des points	68	130	198	Total des points	53	92	145
Moyenne	13.6/14	26/28	39.6 / 42	Moyenne	10.6/14	18.4/28	29 / 42
%	97.14%	92.86%	94.29 %		75.71%	65.71%	69.05 %

Les résultats démontrent que le niveau global des élèves du groupe expérimental est largement supérieur à ceux du groupe contrôle. Les élèves du groupe expérimental obtiennent 198 points sur 210, ce qui représente une moyenne de 39.6 réponses correctes sur 42. Les élèves du groupe contrôle obtiennent 145 points, ce qui représente 29 réponses correctes sur 42.

Nous pouvons visualiser l'évolution globale des élèves des deux groupes :

Graphique 1 : Comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test



- Groupe 1, expérimental, les résultats sont passés de : 28/42 à 39.6/42 ce qui représente une progression de 11.6.

- Groupe 2, contrôle, les résultats sont passés de : 27.6/42 à 29/42 ce qui représente une progression de 1.4.

Nous pouvons également observer l'évolution des élèves en ciblant les résultats des deux tests.

Groupe expérimental :

- concernant le test de différenciation, la progression est de 1.2 points ;
- concernant le test d'identification, la progression est de 10.4 points.

Groupe contrôle :

- concernant le test de différenciation, la dégression est de 1.4 points ;
- concernant le test d'identification, la progression est de 2.8 points.

En relevant les résultats, des irrégularités apparaissent. Dans le groupe expérimental, Karine, perd 1 point au test de différenciation et progresse de 12 points au test d'identification. Cela peut être interprété comme une erreur liée à l'attention. Dans le groupe contrôle, Rose, perd 5 points au test de différenciation et aucun à celui d'identification ; Michel, perd 4 points au test de différenciation et gagne 9 points à celui d'identification. Ceci est d'autant plus étonnant que nous avons vu que les capacités à « identifier » s'acquièrent après celles à « différencier », qu'elles sont plus exigeantes en termes de capacités. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la manière dont les élèves réagissent ou sur leur attention dans la tâche.

Ainsi, d'un point de vue global, les élèves des deux groupes ont progressé durant cette période de 12 semaines. Cette progression est toutefois nettement plus marquée en ce qui concerne le

test le plus exigeant « d'identification » pour les élèves du groupe expérimental. Nous noterons que deux élèves de ce groupe ont atteint le niveau « plafond » du test qui correspond à 42 points.

4.1.5. Emotions de base et émotions plus complexes

Les deux tests portent exactement sur les mêmes émotions ; les émotions de base : « Joie, tristesse, colère et peur » ; les émotions plus complexes : « Surprise, embarras et fierté ».

Les émotions primaires ou de base s'acquièrent en premier et les émotions plus complexes sont légèrement plus tardives. (Pons *et al.*, 2004; Lemelin & Tarabulsy, 2012)

Tableau 4. : Types d'émotions et résultats du pré-test sur la différenciation des émotions

Groupe 1 : n = 9 élèves				Groupe 2 : n = 10 élèves			
Septembre 2015				Septembre 2015			
	4 émotions de base	3 émotions complexes	14 points		4 émotions de base	3 émotions complexes	14 points
Karine	8/8	6/6	14/14	Didier	7/8	6/6	13/14
Laure	7/8	0/6	7/14	Rose	7/8	5/6	12/14
Louane	6/8	6/6	12/14	David	8/8	5/6	13/14
Anne	8/8	4/6	12/14	Michel	7/8	6/6	13/14
Thierry	8/8	6/6	14/14	Lara	7/8	2/6	9/14
Maud	7/8	3/6	10/14	Aline	7/8	4/6	11/14
Dylan	6/8	3/6	9/14	Sue	8/8	5/6	13/14
Tina	8/8	6/6	14/14	Robert	6/8	4/6	10/14
Luce	6/8	4/6	10/14	Gina	7/8	6/6	13/14
				Mia	8/8	2/6	10/14
Total des points	64/72	38/54	102	Total des points	72	45/6	117
Moyenne	7.1/8	4.2/6	11.3/14	Moyenne	7.2/8	4.5/6	11.7/14
Moyenne en %	88.75%	70%	80.71%	Moyenne en %	90%	75%	83.57%

8 questions sur les 4 émotions de base qui rapportent chacune 1 point.

6 questions sur les 3 émotions complexes qui rapportent chacune 1 point.

Les quatre émotions de base sont plus accessibles à tous les élèves.

- Les résultats du groupe expérimental donnent en moyenne 7.1/8 réponses correctes pour les émotions de base et 4.2/6 réponses correctes pour les émotions plus complexes.

- Les résultats du groupe contrôle donnent une moyenne de 7.2/8 de réponses correctes pour les émotions de base et de 4.5/6 réponses correctes pour les émotions plus complexes.

Tableau 5. : Types d'émotions et résultats du post-test sur la différenciation des émotions

Groupe 1 : n = 5 élèves Groupe expérimental				Groupe 2 : n = 5 élèves Groupe contrôle			
Décembre 2015				Décembre 2015			
	4 émotions de base	3 émotions complexes	14 points		4 émotions de base	3 émotions complexes	14 points
Karine	7/8	6/6	13/14	Rose	7/8	0/6	7/14
Louane	8/8	6/6	14/14	David	8/8	6/6	14/14
Anne	8/8	6/6	14/14	Michel	7/8	2/6	9/14
Thierry	8/8	6/6	14/14	Lara	7/8	4/6	11/14
Luce	8/8	5/6	13/14	Sue	8/8	4/6	12/14
Total des points	39	2	68	Total des points	37	16	53
Moyenne	7.8/8	5.8/6	13.6/14	Moyenne	7.4/8	3.2/6	10.6/14
Moyenne en %	97.5%	96.67%	97.14%	Moyenne en %	92.5%	53.33%	75.71%

8 questions sur les 4 émotions de base qui rapportent chacune 1 point.

6 questions sur les 3 émotions complexes qui rapportent chacune 1 point.

En comparant les résultats entre le pré-test et le post-test, nous constatons la progression des élèves du groupe expérimental qui est passée d'une moyenne de 7.1/8 à 7.8 pour les émotions de base et de 4.2/6 à 5.8/6 pour les émotions plus complexes. Les résultats du groupe contrôle sont passés d'une moyenne de 7.2/8 à 7.4 pour les émotions de base et de 4.5/6 à 3.2/6 pour les émotions plus complexes.

Nous pouvons observer que les élèves du groupe expérimental ont progressé dans les deux catégories d'émotions, tandis que les élèves du groupe contrôle ont légèrement régressé dans la partie des émotions plus complexes.

Tableau 6. : Types d'émotion et résultats du pré-test sur l'identification des émotions

Groupe 1 : n = 9 élèves				Groupe 2 : n = 10 élèves			
Septembre 2015				Septembre 2015			
	4 émotions de base	3 émotions complexes	28 points		4 émotions de base	3 émotions complexes	28 points
Karine	10/16	6/12	16	Didier	16/16	2/12	18
Laure	16/16	2/12	18	Rose	16/16	2/12	18
Louane	9/16	2/12	11	David	12/16	5/12	17
Anne	13/16	2/12	15	Michel	7/16	2/12	9
Thierry	16/16	6/12	22	Lara	13/16	2/12	15
Maud	1/16	2/12	3	Aline	16/16	2/12	18
Dylan	0/16	0/12	0	Sue	16/16	3/12	19
Tina	13/16	3/12	16	Robert	16/16	9/12	25
Luce	12/16	2/12	14	Gina	9/16	3/12	12
				Mia	6/16	2/12	8
Total des points	90	25	115	Total des points	127	32	159
Moyenne	10/16	2.7/12	12.7/28	Moyenne	12,7/16	3.2/12	15.9/28
Moyenne en %	62.5 %	22.5 %	45.36 %	Moyenne en %	79.38 %	26.67 %	56.79 %

4 questions pour les émotions de base qui rapportent chacune 4 points.

3 questions pour les émotions de bases qui rapportent chacune 4 points.

Dans ce test d'identification, les quatre émotions de base amènent de meilleurs résultats à tous les élèves.

- Les résultats du groupe 1 indiquent une moyenne de réponses correctes de 10/16 pour les émotions de base contre 2.7/12 pour les autres.

- Ceux du groupe 2 donnent une moyenne de 12.7/16 contre 3.2/12.

Tableau 7. : Types d'émotions et résultats du post-test sur l'identification des émotions

Groupe 1 : n = 5 élèves Groupe expérimental				Groupe 2 : n = 5 élèves Groupe contrôle			
Décembre 2015				Décembre 2015			
	4 émotions de base	3 émotions complexes	28 points		4 émotions de base	3 émotions complexes	28 points
Karine	16/16	12/12	28/28	Rose	16/16	2/12	18/28
Louane	16/16	9/12	25/28	David	16/16	1/12	17/28
Anne	16/16	12/12	28/28	Michel	16/16	2/12	18/28
Thierry	16/16	12/12	28/28	Lara	16/16	2/12	18/28
Luce	16/16	5/12	21/28	Sue	16/16	5/12	21/28
Total des points	80/80	50/60	130/140	Total des points	80/80	12/60	92/140
Moyenne	16/16	10/12	26/28	Moyenne	16/16	2.4/12	18.4/28
Moyenne en %	100%	83.33%	92.86%	Moyenne en %	100%	20%	65.71%

4 questions pour les émotions de base qui rapportent chacune 4 points.

3 questions pour les émotions de bases qui rapportent chacune 4 points.

En comparant les résultats entre le pré-test et le post-test, nous constatons la progression des élèves du groupe expérimental qui est passée d'une moyenne de 10/16 à 16/16 pour les émotions de base et de 2.7/12 à 10/12 pour les émotions plus complexes. Les résultats du groupe contrôle sont passés d'une moyenne de 12.7/16 à 16/16 pour les émotions de base et de 3.2/12 à 2.4/12 pour les émotions plus complexes.

Les résultats des élèves des deux groupes sont intéressants à observer en parallèle.

Tableau 8. : Types d'émotions, progression/régression, moyenne de groupe pour les deux tests

Groupe 1 Groupe expérimental			Groupe 2 Groupe contrôle		
Différenciation					
Types d'émotions	base	complexes	Types d'émotions	base	complexes
Moyenne Pré-test	7.1/8	4.2/6	Moyenne Pré-test	7.2/8	4.5/6
Moyenne Post-test	7.8/8	5.8/6	Moyenne Post-test	7.4/8	3.2/6
Moyenne post-test en %	97.5 %	96.6 %	Moyenne post-test en %	92.5 %	53.3 %
Progression / Régression moyenne	+ 0.7	+ 1.6	Progression / Régression moyenne	+ 0.2	- 1.3
Identification					
Moyenne Pré-test	10/16	2.7/12	Moyenne Pré-test	12.7/16	3.2/12
Moyenne Post-test	16/16	10/12	Moyenne Post-test	16/16	2.4/12
Moyenne post-test en %	100 %	83.3 %	Moyenne post-test en %	100 %	20 %
Progression / Régression moyenne	+ 6	+ 7.3	Progression / Régression moyenne	+ 3.3	- 0.8
Moyenne différenciation + identification au post-test	98.75 %	89.95 %	Moyenne différenciation + identification au posttest	96.25 %	36.65 %

Cette comparaison, entre les types d'émotions dans les deux tests, nous amène à prendre en compte que dans un premier temps lors du pré-test, les résultats en lien avec les émotions de base étaient bien supérieurs aux résultats qui concernaient les émotions plus complexes, et ceci pour tous les élèves. Cet écart a diminué de manière très importante pour les élèves du groupe expérimental qui ont suivi l'intervention. Ceci n'est pas le cas des élèves du groupe contrôle. Nous pouvons en déduire que l'intervention a permis de faire évoluer les résultats dans les types d'émotions en améliorant la connaissance des élèves sur les émotions plus complexes.

4.1.6. Test de verbalisation

Nous avons proposé exactement la même version de l'histoire grâce à un enregistrement. Ce dernier nous a préservé du risque de donner des informations différentes aux élèves. Les éléments de l'histoire ont été amenés par les illustrations qui ont permis de faire le lien avec les problématiques liées aux émotions, voir point 3. 1. 3.

Les élèves ont utilisé les illustrations comme moyen d'information pour comprendre et ensuite reformuler leur propre récit. Nous avons enregistré les productions des élèves qui seront présentés dans la partie « annexes » (pp. 69-78) de ce document.

Le but de ce troisième test est d'évaluer si l'intervention a eu une action sur la reformulation des élèves. Nous mettrons en parallèle les résultats des deux premiers tests avec les résultats du test de verbalisation, afin d'observer s'il y a une certaine concordance dans la réussite obtenue. Les résultats obtenus sont présentés dans les deux tableaux suivants :

Tableau 9. : Quantification des propositions des élèves du groupe expérimental et comparaison avec les résultats du post-test

	Nombre de propositions	Résultat moyen	Total des points au posttest
Groupe 1			
Karine	14	7,4 points	41/42
Louane	7		39/42
Anne	8		42/42
Thierry	6		42/42
Luce	2		34/42
Total des points	37		

Avec les élèves du groupe expérimental, nous observons d'abord les deux meilleurs résultats aux deux premiers tests (différenciation, identification), Anne et Thierry ont obtenus 42 points. Ils sont suivis à un point par Karine, 41 points et par Louane 39 points. Le moins bon résultat de ce groupe a été réalisé par Luce, 34 points. Les résultats du test de verbalisation nous rapportent que les élèves qui ont eu les meilleurs résultats dans les deux premiers tests ont généralement les meilleurs résultats dans le troisième test. Exemple, Anne et Thierry ont respectivement un résultat de 8 et 6 points. Avec ses 41 points, Karine a obtenu un résultat qui force un peu la moyenne du groupe puisqu'elle comptabilise 14 points. Louane obtient 7 points. Les résultats de Luce rapportent 2 points. Ils sont nettement plus faibles que les autres élèves de ce groupe et suivent les résultats de ses deux premiers tests.

Tableau 10. : Quantification des propositions des élèves du groupe contrôle et comparaison avec les résultats du post-test

	Nombre de propositions	Résultat moyen	Total des points au posttest
Groupe 2			
Rose	5	2,2 points	25/42
David	2		31/42
Michel	1		27/42
Lara	0		29/42
Sue	3		33/42
Total des points	11		

Avec les élèves du groupe contrôle, les meilleurs résultats pour les deux premiers tests sont ceux de Sue avec 33 points, David avec 31 points, Lara avec 29 points et Michel avec 27. Le moins bon résultat de ce groupe a été réalisé par Rose avec 25 points. Les résultats du test de verbalisation nous rapportent que les deux élèves qui ont eu les meilleurs résultats dans les deux premiers tests ont également de meilleurs résultats dans le troisième test. Sue et David ont respectivement un résultat de 3 et 2 points. Tandis que Lara obtient 0 point, Michel en marque 1. Ce qui surprend un peu, c'est le résultat de Rose qui était le plus faible dans les premiers tests et qui amène le meilleur résultat, 5 points au troisième test.

Nous ne savons pas comment interpréter ces résultats qui semblent un peu irréguliers et qui peuvent relever d'autres problématiques, comme des difficultés d'attention ou une motivation plus soutenue pour certaines tâches à un moment ou à un autre.

En ce qui concerne les élèves du groupe expérimental, il y a un lien entre les réussites des trois tests qui peuvent nous permettre de penser que les capacités à différencier et à identifier ont été utiles pour la tâche de verbalisation. D'autres activités liées à l'intervention, comme la résolution de problèmes de rencontre ont également pu favoriser la construction des représentations des élèves. La moyenne des points obtenus par ce groupe expérimental est de 7,4 points ce qui est supérieur au résultat du groupe contrôle qui est de 2,2 points. En ce sens nous pouvons nous permettre de suggérer que l'intervention a permis de développer les capacités des élèves à verbaliser sur les émotions des personnages dans un récit.

4.1.7. Observations sur la participation des élèves

Les élèves ont eu du plaisir à parler de leurs expériences, à donner des exemples pour illustrer les différents sujets. C'est particulièrement dans les séquences sur les émotions et sur ce qui cause les émotions de peur et de tristesse qu'il a été nécessaire de mettre des limites au temps de parole.

Afin de rendre compte des capacités de compréhension des élèves, nous avons décidé de présenter l'ensemble du groupe ayant participé à l'intervention et pas seulement les cinq élèves évalués dans le cadre de ce travail de recherche. Pour affiner l'observation autour des capacités de compréhension, nous avons opté pour la répartition des élèves en trois sous-groupes constitués à partir de certaines caractéristiques de participation observées durant l'intervention. Il s'agit de la timidité qui retient certains élèves à s'exprimer fréquemment et des difficultés de compréhension pour d'autres, dues à la langue ou aux troubles du développement du langage. Ces sous-groupes ne sont toutefois pas à considérer de manière rigide, régulièrement certains élèves ont basculé dans un autre type de participation pour la durée d'une séquence ou d'une partie de celle-ci. Les verbatim des élèves ont été réalisés à partir des enregistrements effectués durant l'intervention. Ces transcriptions sont davantage contextualisées dans l'extrait du journal de bord présenté en « annexes » (pp. 81-96) de ce document.

A la fin de cette présentation, nous ferons un point uniquement sur les interventions des élèves qui étaient concernés par cette étude de cas.

Le premier groupe est constitué de Thierry, Karine, Laure, Tina, Anne et Luce. Nous pouvions observer leur facilité à réfléchir aux différents sujets présentés ou à répondre aux questions posées par l'enseignante. Ces élèves ont participé spontanément avec beaucoup d'enthousiasme. Laure qui n'avait pas de grandes connaissances lexicales, a été très productive d'idées.

Le deuxième groupe est constitué de Michael, Ella, Denis, Dylan. Ces élèves sont ceux qui présentent le plus de difficultés pour comprendre les différents sujets. Ils sont faibles en français ou atteints de troubles du développement du langage. Pour eux, c'est l'aspect social et le développement du lexique dans le contexte collectif qui étaient visés.

Le troisième groupe est constitué de Maud, Louane et Madeleine. Ces trois élèves sont fréquemment en retrait et elles ne participent que lorsqu'elles y sont personnellement invitées.

Premier groupe :

- Séquence sur les règles de classe :

Laure et Thierry ont déjà intégré les conséquences de certains comportements.

Enseignante : Qu'est-ce que cela veut dire, dire des choses méchantes aux autres ?

Laure : *On met les autres tristes.*

Thierry accepte de parler d'une expérience, il a griffé une fille de l'école, il a fait une bêtise et il l'a reconnue tout seul. *Je ne me suis pas fait gronder.* Il ajoute qu'il regrette et ne sait pas comment redevenir ami avec elle.

- Séquence sur les compliments :

Karine a déjà saisi le concept, elle nous donne un exemple.

Karine : *Cela veut dire des gens qui disent c'est très joli, c'est très joli ta robe, c'est très joli ta coiffure.*

Karine propose de répondre à un compliment par un autre compliment, elle semble vraiment à l'aise avec ce concept.

- Séquence sur le partage :

Thierry semble bien cerner le concept et les difficultés qui s'y rapportent.

Thierry : *Quelqu'un qui n'a pas quelque chose de bien et qui demande de partager et l'autre, il ne veut pas.*

Tina semble dire en d'autres termes que c'est une bonne chose de partager :

Tina : *Tu demandes à quelqu'un s'il peut te prêter les ciseaux et l'autre il dit oui.*

Anne imagine comment détourner l'aspect « embêtant » de l'attente sur un objet :

Anne : *Après avoir demandé à la personne de nous donner le crayon, on peut faire autre chose, finir une autre couleur.*

- Séquence introduction aux émotions, l'émotion « triste » :

Luce nous raconte qu'elle a demandé à une amie de jouer et que celle-ci s'est détournée d'elle sans lui répondre, qu'elle s'est sentie très triste.

Tina qui est suivie par une logopédiste en raison de grosses difficultés d'élocution nous partage une expérience bien « brûlante » pour elle.

Tina : *Quand quelqu'un a de la peine à parler et que les autres ils rigolent.*

- Séquence sur l'émotion de « colère, fâché, furieux » :

Luce, ce qui l'énerve, c'est au jeu un deux trois soleil quand certains changent les règles.

- Des images pour conceptualiser les émotions :

Enseignante : Essayer de ressentir comment on se sent quand on prend un chien dans ses bras, ou un chat, un lapin.

Luce : *Moi j'aimais bien un chien que ma copine elle a.*

- Séquence sur l'émotion de se sentir « effrayé / en sécurité » :

Thierry propose de contrôler sa peur.

Enseignante : A quoi cela peut servir d'avoir peur ?

Thierry : *A contrôler notre peur.*

Anne et Laure ont une bonne observation de l'expression du visage.

- Séquence sur l'émotion se sentir « surpris » :

Laure : *C'est quelque chose de bien qui est arrivé.*

Présentation du dessin d'un garçon qui court pour attraper un ballon qui passe à travers la construction de la fille et la détruit.

Anne : *Le visage du garçon, il est joyeux, c'est bizarre.*

Deuxième groupe :

- Séquence sur les règles de classe :

Dylan a intégré les conséquences de certains comportements et bien compris le sujet.

Dylan : *Quand un garçon a tapé on peut aller vers la maîtresse et on peut dire pardon à lui.*

- Séquence sur les préférences :

Denis, Ella nomment des objets, un vélo, une piscine.

Dylan : *C'est un truc qu'on tient à la main pour faire un jeu... une console... une manette...*

Michael : *C'est pour attraper les poissons, pour faire sortir de l'eau.*

- Séquence sur les compliments :

Dylan peut classer le compliment avoir un beau vélo dans la bonne catégorie, il comprend le sujet.

- Séquence introduction aux émotions :

Dylan ne comprend pas le sujet : *Les dauphins ils mangent quoi ? Les dauphins, il vient manger le doigt ou il aime l'eau ?*

Denis semble aussi un peu perdu, il parle de bobos ou de bonbons, il met les doigts dans la bouche.

Ella nous donne une information un peu surprenante.

Ella : *J'ai un chien, trois fois.*

Elle répond aussi à la question qu'est-ce qui te rend contente ?

Ella : *Contente au parc, aller au parc.*

- Séquence sur l'émotion « excité / fatigué » :

Denis, d'aller regarder Halloween, il n'a pas peur. Il a reçu des choses, des sucettes.

- Séquence sur l'émotion « effrayé / en sécurité » :

Michael reconnaît ce qui se passe sur le dessin.

L'enseignante à Michael : pourquoi cette fille a peur ?

Michael : *Parce qu'elle a peur parce qu'elle veut lui faire une piqûre.*

A la question : Qui ne sait pas ce que c'est une piqûre ?

Denis dit qu'il ne sait pas. Ce qui témoigne d'une certaine attention.

Ella ne semble pas comprendre le sujet sur la peur, elle répond sur quelque chose d'autre.

Ella : *J'allais au parc.*

L'enseignante lui rappelle l'hélicoptère parce qu'elle en avait peur. Elle dit qu'elle n'a plus peur.

Denis : *Moi aussi, j'ai pas peur (de l'hélicoptère).*

Troisième groupe :

De manière générale, c'est sur demande de l'enseignante que Madeleine, Maud et Louane répondent aux questions :

- Séquence sur les préférences :

Maud : *Piscine, moi j'ai ça en Bosnie, moi c'est une grande, il est beau.*

- Séquence sur le partage :

Enseignante : Et comment tu te sens si l'autre il te dit oui ?

Madeleine : *Bien.*

- Séquence introduction aux émotions, l'émotion « triste » :

Parfois spontanément Louane propose un exemple, elle parle de la perte d'une bague qui était très importante pour elle.

Maud témoigne de manière très forte en nous demandant, les larmes aux yeux, pourquoi elle n'a pas été invitée à un anniversaire.

A la question qu'est-ce qui te rend contente ? Madeleine ne répond pas.

Maud s'exprime spontanément : *Je me réjouis parce quand j'ai les dents qui tombent, je reçois un cadeau.*

- Séquence sur l'émotion « effrayé / en sécurité » :

Madeleine s'exprime spontanément sur une image avec une araignée : *J'ai peur.*

L'enseignante interroge Louane : Que penses-tu qu'il arrive à la fille à l'hôpital ? Et toi as-tu un souvenir où tu as eu peur ? Louane : *Elle a peur du docteur.*

- Séquence sur l'émotion de « colère, fâché, furieux » :

Les élèves doivent dire s'ils se sentent fâchés ou s'ils ressentent une autre émotion. Madeleine pense à proposer deux émotions différentes.

Madeleine : *Quelqu'un qui te taquine ? Fâchée et contente.*

Certains élèves basculaient plus souvent, d'un type de participation à un autre. Par exemple, Maud et Dylan qui, pour des questions liées à des difficultés de compréhension en français, parvenaient à intensifier leur attention autour de certains sujets et à dépasser leur seuil habituel.

Dans le cadre de ce travail de recherche, cinq élèves ont fait l'objet d'évaluation. Nous allons observer plus précisément leurs interventions. Quatre d'entre eux ont été présentés dans le premier groupe, où les interventions étaient plus fréquentes et spontanées. Il s'agit de Karine, Anne, Thierry et Luce. Une autre élève, Louane était placée dans le troisième groupe où les élèves étaient un peu plus en retrait.

Pour reprendre quelques points essentiels, nous avons vu que Thierry entrait dans la compréhension des situations relationnelles en assumant les conséquences liées à ses actes, qu'il était demandeur pour trouver des solutions pour réparer une amitié. De manière générale durant l'intervention, Karine a saisi rapidement les concepts et a communiqué de manière positive avec ses camarades. Avec la situation des compliments, elle a même proposé de répondre à un compliment par un autre compliment. Anne a beaucoup de recul par rapport à certaines questions posées, elle anticipe en proposant des solutions comme par exemple dans la situation du partage : *Après avoir demandé à la personne de nous donner le crayon, on peut faire autre chose, finir une autre couleur*. Elle a également une observation fine des expressions faciales et elle est capable de l'exprimer : *Le visage du garçon, il est joyeux, c'est bizarre*. Elle lit l'aspect dérangeant et malicieux du garçon qui fait semblant de s'encouler pour casser le château de sable. Luce intervient avec une certaine facilité en partageant ses expériences qui sont tout à fait en lien avec les sujets, comme par exemple lorsqu'elle nous témoigne de ce qui l'a rendue triste. Elle a demandé à une amie de jouer et celle-ci s'est détournée d'elle sans lui répondre. Louane est aussi capable de construire des représentations en lien avec les sujets abordés mais elle le fait avec plus de retenue. Il lui arrive parfois de donner de longues explications, mais la plupart du temps elle reste à écouter les autres.

Au terme de cette présentation, nous pouvons apprécier la bonne capacité de nombreux élèves à entrer dans la compréhension des sujets abordés. Pour certains, nous visualisons très clairement leurs enrôlements spontanés à réfléchir et à élaborer des solutions aux situations de rencontres proposées.

5. Discussion

5.1. Réponses aux questions

Question 1

- Est-ce qu'une intervention spécifique d'une durée de 12 semaines, ciblée sur le développement des connaissances émotionnelles, permettra aux élèves de 2P de « différencier » et « d'identifier » les émotions de base et des émotions plus complexes ?

Hypothèse 1

- 1. L'intervention développera les connaissances des élèves. Elle leur permettra de progresser dans leurs capacités à « différencier » et à « identifier » les émotions présentées dans les tests. Le lien avec l'intervention pourra être réalisé en comparant les résultats des élèves de deux groupes, le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Les résultats des tests sur la « différenciation » et « l'identification » démontrent que les élèves du groupe expérimental ont progressé de manière beaucoup plus importante que ceux du groupe contrôle. Le niveau global des scores pour les deux premiers tests indique clairement cette réussite. De plus, nous avons pu constater que tous les élèves du groupe expérimental avaient obtenu des résultats supérieurs et qu'il ne s'agissait pas seulement de scores qui reposent sur l'ensemble du groupe.

Nous avons également fait le constat que l'ensemble du groupe contrôle avait un niveau légèrement plus élevé au départ. Cela renforce la certitude que l'intervention a été efficace pour le développement des capacités des élèves.

Aussi, la réponse à la question est clairement oui. Les résultats indiquent une progression importante de ces capacités chez les élèves ayant suivi l'intervention et l'écart entre les deux groupes signifie que c'est bien l'intervention qui est le facteur principal de ce succès.

Hypothèse 2

- Les élèves obtiendront de meilleurs résultats avec les quatre émotions de base et des résultats plus faibles avec les émotions plus complexes.

Lors du pré-test, les émotions de base sont sensiblement plus accessibles aux élèves des deux groupes (groupe 1, n = 9 élèves) et groupe 2, n = 10 élèves). Pour comparer les résultats des deux groupes, ceux-ci sont transcrits en parallèle : (groupe 1) - (groupe 2).

Dans le test de différenciation, les résultats indiquent que 7.1/8 - 7.2/8 des réponses qui concernent les émotions de base sont correctes contre 4.2/6 - 4.5/6 pour les émotions plus complexes.

Dans le test d'identification, les résultats des élèves sont de 10/16 - 12.7/16 de réponses correctes pour les émotions de base contre 2.7/12 - 3.2/12 pour les émotions plus complexes.

Les meilleurs résultats reviennent très clairement aux émotions de base et ceci est plus clairement marqué dans le test d'identification.

Lors du post-test, le niveau de réussite entre les émotions primaires et les émotions plus complexes s'observe encore. Mais, ce qui apparaît encore plus clairement, c'est l'écart qui s'est creusé entre les deux groupes.

Les résultats seront exprimés en % pour une meilleure lisibilité.

- Le groupe expérimental marque un écart peu marqué avec une réussite moyenne entre les deux tests (différenciation et identification) de 98.7% pour les émotions primaires contre 89.9% pour les émotions plus complexes.

- Le groupe contrôle conserve un écart important avec une réussite moyenne entre les deux tests (différenciation et identification) de 96.2% pour les émotions primaires contre 36.6% pour les émotions plus complexes.

Aussi, nous pouvons convenir que les émotions de base ont été très nettement plus accessibles à tous les élèves avant l'intervention. Nous pouvons également constater que l'intervention a permis aux élèves qui ont suivi l'intervention de s'appropriier les émotions plus complexes et qu'ils ont nettement progressé.

Question 2

- Est-ce que cette intervention permettra aux élèves de relater une histoire en accentuant dans leur verbalisation les éléments qui font état de l'émotion dans laquelle se trouvent les personnages du récit ?

Hypothèse

- Dans le test de « verbalisation », les élèves qui auront bénéficié de l'intervention relateront l'histoire en tenant compte davantage des éléments qui font état des émotions des personnages (les états intérieurs) que les élèves qui n'auront pas suivi l'intervention.

La comparaison des tests de verbalisation nous indique que les élèves du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats à ce test. Les élèves de ce groupe ont tenu davantage compte de ce que ressentent les personnages du récit et ont utilisé ces éléments pour construire la compréhension de leur récit.

La réponse à la question est donc oui. Les récits des élèves du groupe expérimental ayant suivi l'intervention ont tous indiqué des éléments qui font état des émotions dans lesquelles se trouvent les personnages de l'histoire. Ceci n'est pas le cas de tous les élèves du groupe contrôle qui de manière globale, ont beaucoup moins verbalisé sur ces éléments.

Nous pouvons nous permettre d'imaginer que l'intervention a apporté des éléments constitutifs pour construire cette capacité à prendre en compte les états intérieurs des personnages, comme facteur de compréhension.

En ce sens, nous pouvons illustrer quelques notions qui ont probablement servi à la construction de ces représentations. Nous avons vu dans le chapitre 1, sous le point 3.3.4 que la première composante de la capacité émotionnelle est « la conscience de ses propres états émotifs » (Saarni, 1999 ; cité par : Lafortune, 2005).

Nous avons pu constater que les élèves construisent rapidement des représentations en entendant une histoire. Ils utilisent spontanément leur mémoire pour se référer aux ressentis émotionnels. Les élèves peuvent assez facilement décrire comment ils se sentent, ainsi que se référer à des expériences passées qui leur semblent identiques. Lorsqu'ils se remémorent certaines situations, ils se remettent spontanément en lien avec leurs émotions et les communiquent par des expressions verbales ou non verbales.

La deuxième composante est « l'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres », tandis que la troisième composante se réfère au développement du vocabulaire spécifique, de la communication verbale et non verbale. Elles sont toutes deux importantes dans la construction des représentations des élèves.

Pour revenir à la deuxième composante, nous rappelons qu'elle est dite complémentaire à la reconnaissance de ses propres émotions. « Plus on en connaît à propos des émotions ressenties

par les autres, plus il est possible de comprendre ce qui se passe émotionnellement chez soi » (Saarni, 1999 ; cité dans Lafortune, 2005, p. 42).

Durant l'intervention, les activités et les propositions des élèves nous ont amenés à réfléchir sur les comportements, acceptables et inacceptables. Nous avons abordé par exemple le sujet de la moquerie. Les élèves ont déjà, pour la plupart d'entre eux, quelques expériences sur ce sujet et ils se sont indignés de ce genre de comportements. Par ailleurs, ils ont été amenés à entendre leurs camarades qui ont eu des propos parfois touchants. Ils ont été sensibles à ces confidences. Soit ils se sont souvenus de l'une de leurs expériences, soit ils se sont imaginés se retrouver dans la situation. Voici un petit exemple : une élève a exprimé sa tristesse de ne pas avoir été invitée à un anniversaire. Elle l'a fait les larmes aux yeux en nous demandant de lui expliquer pourquoi. Avec ce genre de partage, les élèves ont pu faire des liens entre leurs propres ressentis et ceux des autres et ils se sont sentis visiblement affectés par certains témoignages.

La quatrième composante est « la capacité d'empathie », elle rejoint les observations précédentes sur les apports spontanés entre élèves. Selon ces mêmes auteurs, l'empathie est relative au fait de ressentir « avec » les autres. L'empathie est la « capacité d'identifier les émotions et les représentations d'autrui » (Saarni, 1999 ; cité dans Lafortune, 2005, p. 44).

Comme l'a souligné Luminet (2013), la compétence représente la capacité à utiliser dans un contexte extérieur, comme celui de la vie quotidienne, des capacités intégrées. Cet auteur relève que, pour être ainsi désignée, la compétence doit être opérationnelle afin d'avoir un impact sur l'environnement social.

Dans le test de « verbalisation », nous avons pu observer que les élèves qui ont suivi l'intervention ont pu mettre en lien leurs connaissances acquises pour réaliser une tâche qui relève du registre des compétences. A savoir le fait de prendre en compte les sentiments des personnages pour expliquer leurs actions. Nous savons que cette tâche s'inscrit dans le contexte d'un récit et non dans la vie réelle. Toutefois, s'ils n'en sont pas encore capables aujourd'hui, peut-être laisseront-ils se développer ces représentations et pourront-ils les transposer dans la vie quotidienne plus tard.

Question 3

- Est-ce que l'acquisition de Compétences Emotionnelles (CE) favorisera l'intégration de tous les élèves ?

Hypothèse 1

- Les élèves seront capables de tenir compte des émotions des autres élèves de la classe, ce qui les rendront plus accueillants, voire tolérants avec leurs pairs et augmenteront ainsi l'intégration de tous.

Pour reprendre la question de l'intégration, nous pouvons nous référer à ce qui favorise l'adaptation des enfants. D'après Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013), le développement des compétences sociales et les habiletés de la communication qui dépendent du développement du langage favorisent la diminution des conflits et des agressions physiques. Le paroxysme de ces difficultés est situé autour de 2 ans. Pour des enfants plus âgés, le développement des compétences émotionnelles leur permet de comprendre et de situer les tensions relationnelles dues aux émotions. Lorsque quelque chose devient plus compréhensible, il est plus aisé de l'accueillir même si cela est désagréable. Ainsi, nous pouvons nous référer à la notion d'adaptation ou même de tolérance. Il est plus facile de nous adapter à quelque chose si nous pouvons l'inscrire dans un contexte qui fait sens. L'acquisition de capacités dans le registre émotionnel permet en général d'améliorer les représentations des élèves en les incitant à anticiper les conséquences de leur action. Cela touche aux questions de la santé et du bien-être de l'élève.

Pour répondre à la troisième question, nous pouvons soutenir que les approches qui tendent à développer les compétences émotionnelles aident à construire des relations positives entre pairs et favorisent ainsi l'intégration de tous.

Par ailleurs, nous pouvons ajouter que les approches réflexives sur les relations sociales à l'école sont aussi importantes, car elles permettent de discuter des valeurs qui peuvent promouvoir l'intégration de tous. Si ces valeurs doivent être traitées de manière ouverte en permettant aux élèves d'élaborer leurs représentations, en discutant et en partageant des points de vue dans une perspective critique, il me paraît, d'un point de vue éthique, tout à fait correct de donner notre avis, en tant que personne, pour promouvoir certaines valeurs.

Par ailleurs, il existe d'importantes tensions dans les établissements scolaires qui font que l'école inscrit ses propres influences en différenciant, hiérarchisant, valorisant et classant les élèves. Cela les destitue, par effet d'amalgame, de certaines constructions fondamentales notamment « l'estime de soi ».

Dans ce prolongement, nous pouvons visualiser l'intérêt d'associer le développement des compétences émotionnelles à la construction des valeurs collectives et individuelles. Le programme PATHS, dont je me suis largement inspirée, est construit avec ce double apport qui consiste à proposer la promotion des relations positives entre pairs et à développer les compétences émotionnelles.

Pour terminer avec la question qui s'intéresse à l'intégration de tous, nous avons été informée que le PATHS ne serait pas le programme de référence le plus indiqué avec des élèves qui présentent des troubles externalisés. Pour travailler à améliorer l'intégration d'élèves manifestant des troubles liés à la violence et ne s'adaptant pas au contexte de l'école, il existe d'autres modèles de programme, plus ciblés sur ces difficultés.

Pour reprendre les résultats de l'étude comparative de Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013), nous sommes amenée à penser que l'intégration de tous ne peut probablement pas se concevoir de manière optimisée avec un seul modèle.

Hypothèse 2

- Les élèves plus en retrait seront stimulés par cette intervention, ils s'exprimeront davantage et progresseraient dans leur intégration active au groupe.

Cette deuxième hypothèse portait sur l'évolution de la participation des élèves plus en retrait. Elle était construite sur l'idée que les résultats de l'étude comparative présentée par Besnard, Houle, Letarte et Blackburn Maltais (2013) à propos du programme PATHS seraient repérables dans notre intervention. Cette hypothèse n'a pas été mesurée et les observations n'ont pas permis de révéler des résultats manifestes. Au fur et à mesure des rencontres, la demande de participation des élèves augmentait dans la durée. Les élèves plus en retrait prenaient parfois la parole spontanément, et si leur implication n'a pas vraiment changé, ils se sont sentis un peu plus à l'aise avec le temps au cours des séquences.

Généralement, c'est toujours sur demande qu'ils acceptaient de donner leur avis ou de raconter leurs expériences. L'engouement du plus grand nombre d'élèves pour partager leurs histoires ou leurs idées est devenu si intense que nous avons rencontré des problèmes de gestion du temps. Ce que je peux dire, c'est que les élèves ont été plus fortement participatifs tout au long de ce travail, mais ceci sur un plan général. Les plus timides n'ont pas paru changer beaucoup de comportement. Toutefois, nous pouvons rappeler que les résultats de l'étude comparative

ont révélé que l'intervention (le programme PATHS) pouvait répondre à certains troubles internalisés par une : « Amélioration des habiletés sociales (meilleurs pour identifier les émotions, plus coopératifs, moins retirés, ayant plus d'amis à la fin de l'année et plus habiles au plan relationnel). » (Besnard, Houle, Letarte & Blackburn Maltais, 2013. p.123)

5.2. Apports de l'intervention pour les élèves

Dans le chapitre 3, nous avons vu la description des apprentissages qui concernaient le domaine spécifique des émotions. Les élèves ont été amenés à sentir et à décrire leurs émotions, ils se sont remémorés des expériences personnelles, ils ont pu réaliser que chacun ressent des émotions et s'intéresser à celles des autres, ils ont été amenés à vivre des émotions dans des moments privilégiés de partage avec les autres. Ils ont été confronté à des situations construites pour réfléchir à ce qui peut causer les émotions, et sur les comportements que celles-ci peuvent produire. Ils ont été amené à réfléchir à des situations de conflit en cherchant des solutions qui soient équilibrées pour toutes les personnes concernées.

Dans ce même chapitre, nous avons vu les apprentissages en lien avec les relations sociales. Les élèves ont participé à des activités qui permettaient de décrire un environnement et de construire des concepts, comme par exemple : la différence entre les être humains, le rôle de chacun, les goûts différents, les règles qui permettent de se sentir à l'aise les uns avec les autres, les avantages à partager avec les autres. Ils ont été sensibilisés à faire la distinction entre les émotions qui sont toutes légitimes et les comportements qui peuvent être acceptables ou non. Les élèves ont développé des représentations qui leur seront utiles pour travailler ensemble, pour s'inscrire dans l'idée d'une collectivité selon les objectifs liés à la collaboration dans les compétences transversales du Plan d'étude romand (PER). Les élèves sont amenés à s'interroger sur leur rôle au sein de la collectivité ou du groupe classe. Ils ne sont pas juste bénéficiaires de prestations, ils ont également un rôle à jouer.

Finalement, les apports de l'intervention touchent également les apprentissages interdisciplinaires. Au chapitre 3, les objectifs ont été présentés en français et en mathématiques. Ces éléments sont à prendre en compte pour réfléchir à la place de ce type d'intervention dans le programme scolaire.

Du point de vue des approches pédagogiques, nous avons vu que les élèves ont marqué un engouement toujours plus important pour s'exprimer et partager leurs histoires ou leurs idées. Nous avons eu à gérer cet enthousiasme en négociant la répartition du temps. Ce comportement général reflète que notre intervention a suscité chez les élèves de la bonne humeur et du plaisir. Il montre aussi que les signaux transmis, notamment par la structure des séquences, étaient suffisamment confortables pour induire un type de pensée plutôt intuitive et créative. En nous référant au chapitre sur les apprentissages scolaires et les CE, 2.4.1, les approches qui permettent de s'ouvrir à ce type de pensée sont :

1. Les thématiques liées aux préoccupations de la vie quotidienne des élèves, qui leur permettent de se projeter facilement et de développer leur connaissance en se référant à leurs propres émotions.
2. Des concepts suffisamment précis et contrôlables pour permettre aux participants de laisser leur pensée s'ouvrir à la recherche de nouvelles idées ou à de nouveaux liens.
3. Un contenu qui correspond à leur zone proximale de développement.

Toutes ces approches me semblent très largement présentes dans la construction du programme qui m'a servi de référence et j'ai sans doute réussi à les transposer dans notre intervention.

5.3. Adaptations durant l'intervention

Des adaptations ont été nécessaires pour maintenir la mise en place de l'intervention. Il est évident que chaque élève à son propre rythme, et ceci est d'autant plus visible avec certains d'entre eux. Les élèves qui ont des déficits de compréhension en français, ou qui sont atteints de troubles du développement, ont participé avec davantage de retrait. Ils ont écouté et observé, sans toujours tout comprendre. Ils ont été amenés à s'exprimer plutôt sur des éléments spécifiques comme l'apprentissage lexical avec des supports visuels. Ceux-ci étaient assez accessibles grâce aux « visages-émotions ». Ils se sont exprimés pour indiquer leurs préférences, pour faire un compliment à un camarade. Cependant, l'intervention n'a pas généré le même intérêt que chez les autres enfants. Durant la période où nous avons eu des moments collectifs plus longs, ils ont commencé à manifester leur désintérêt ou leur lassitude. Un élève, le plus jeune de la classe qui a un faible niveau de français, s'est même endormi plusieurs fois. Nous avons finalement remédié à cette problématique en proposant une alternative différente sur une partie du temps, puis sur l'ensemble de l'intervention. Ils ont été pris à part, pour d'autres activités en sous-groupe avec l'enseignante titulaire. Cet aménagement a pu être considéré comme un privilège ou comme une séparation stigmatisante. Il est difficile de savoir

avec exactitude ce qu'ont pu éprouver exactement ces élèves, mais nous pouvons imaginer que des différences bien réelles se sont révélées. Elles existent entre les élèves et dans la perspective d'une école inclusive, les différences dans les capacités d'apprentissage des élèves doivent faire l'objet d'aménagements en fonction des compétences de ces derniers.

5.4. Autres apports pour les intervenants

Pour l'enseignante titulaire, cette intervention a permis d'observer tous les élèves de sa classe de 2P d'un point de vue différent. Elle a régulièrement pris des notes. Vers la fin de l'intervention, lorsqu'il a été nécessaire de séparer quelques élèves du groupe, l'enseignante a organisé un moment individuel. Ainsi, elle a pu compléter ses informations par des observations en petits groupes.

De mon côté, cette intervention m'a permis de mieux connaître tous les élèves, ce qui m'a été utile pour construire des sous-groupes de travail pour d'autres contextes d'apprentissage.

Cette proximité dans nos rôles a apporté d'autres avantages. Nos échanges sur les élèves se sont généralisés à l'ensemble du groupe. Nous avons régulièrement prolongé nos discussions durant les différents moments de pause, ce qui a contribué à construire des représentations plus fines sur les élèves. Je tiens à relever l'importance de ces échanges à propos des élèves, et plus particulièrement dans les toutes premières années de la scolarité. Beaucoup d'enfants sont confrontés pour la première fois aux alentours de 4 ans à un environnement social extérieur à la famille. En entrant à l'école, ils ont déjà tous été, plus ou moins socialisés, comme par exemple sur les places de jeux. Cependant, dans notre région où il y a un très grand nombre de familles défavorisées, peu d'enfants sont allés, par exemple, chez une maman de jour ou dans un jardin d'enfants.

Les enseignantes des premières années de la scolarité sont particulièrement confrontées, et de manière certainement plus fréquente que leurs collègues des classes ultérieures, à devoir annoncer aux parents que leur enfant a des difficultés d'intégration ou d'apprentissage. Elles ne sont pas tenues de donner des messages catégoriques. Toutefois, lorsqu'elles partagent leurs observations, elles réveillent souvent des inquiétudes importantes chez les parents qui peuvent réagir fortement. Nous avons pu ainsi, entre collègues, partager nos observations à propos d'élèves en difficultés qui ne relèvent pas (ou pas encore) de mesures spécialisées.

Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de mesurer la progression des élèves dans le registre des émotions afin d'atteindre plusieurs buts. Le point central a été l'intervention qui consistait à proposer des activités spécifiques et adaptées aux élèves pour leur permettre de développer des capacités à différencier, identifier et à verbaliser les émotions et aussi de construire au moins partiellement des compétences. Nous avons vu que celles-ci, une fois transposées dans la réalité du quotidien, peuvent favoriser des relations sociales positives et l'intégration de tous les élèves. Plus personnellement, l'intervention m'a permis d'expérimenter et de développer mes compétences à intervenir auprès des élèves pour les soutenir dans une construction positive et responsable de leurs relations sociales. Elle m'a permis de prendre conscience des apprentissages en lien avec les compétences émotionnelles et d'observer les élèves, sans difficultés particulières, se saisir et s'appropriier les différents sujets. De nombreuses lectures et du temps ont été nécessaires pour me permettre d'intégrer certains concepts. Cette expérience m'a également amenée à construire une intervention qui pourra être réutilisée.

Durant la rédaction de ce travail, je me suis remémorée la situation de Pierre, l'élève atteint de déficit d'habileté dans la construction de ses relations sociales. Il n'a pas participé à l'intervention en raison d'un déménagement. Toutefois, en me servant de mes souvenirs, j'ai pu faire remonter quelques éléments simples mais que je trouve intéressants. Pierre, à la différence des enfants observés durant l'intervention, n'établissait pas facilement de liens entre ses pensées et ses émotions. Il pouvait dire qu'une situation l'embêtait en affichant un large sourire. Avec ce retour sur la situation de Pierre, j'ai pu comprendre la nécessité de donner des explications détaillées pour aider à coordonner les pensées et les émotions avec une séquence d'apprentissage, par exemple, sur les expressions faciales.

A priori, ceci me paraissait problématique et je craignais de toucher à des caractéristiques intrinsèques et personnelles. Je m'interrogeais, avec quelques réticences, sur la question de suppléer aux expressions qui sont généralement naturelles et spontanées des modèles un peu figés et artificiel. Par ailleurs, j'ai fait l'observation que Pierre était tout à fait capable d'intégrer des modèles. Il avait construit une image de lui très positive et joyeuse. Son attitude très souriante attirait la bienveillance de tous les adultes et il était très apprécié de ses camarades, ce qui me fait penser qu'il avait pris pour modèle le concept des affects positifs.

Intuitivement, j'ai espéré que l'intervention allait me renseigner sur les manières des élèves de 2P d'apprendre, de vivre et d'appréhender les différents sujets, afin de mieux comprendre un élève comme Pierre. Toute cette réflexion m'a permis d'imaginer comment mieux accompagner des élèves atteints de déficit dans la compréhension des relations sociales. Par ailleurs, j'ai pu repousser mes réticences à enseigner comment coordonner les pensées et les émotions alors que mes conceptions n'y adhéraient pas à priori.

L'intervention m'a permis de progresser dans la construction de mes représentations sur les apprentissages liés aux émotions. Elle m'a amenée à réfléchir à des aspects éthiques et au soutien que je pourrais proposer à des élèves atteints de déficits dans ces apprentissages.

D'autre part, ce travail de recherche m'a placée dans la situation d'utiliser des outils différents et de les mettre à profit pour cheminer et construire ce document en expérimentant certaines approches de récoltes de données avec des visées différentes de mes pratiques professionnelles habituelles.

Pour terminer sur une note particulièrement réjouissante, je dirais que cette intervention a été accueillie avec beaucoup d'intérêt par les élèves et qu'elle s'est déroulée dans un contexte scolaire très favorable, avec la participation motivée et motivante de jeunes élèves de 5 à 6 ans et de leur enseignante titulaire.

Bibliographie

- Besnard, T., Houle, A. A., Letarte, M. J., & Blackburn Maltais, A. P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142.
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2004). Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants*, 1-6.
- Brun, P., (2001). La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions. *Enfance* 3/2001 (Vol. 53) pp. 221-225. Paris : Presses Universitaires.
- Carol, A., Kusché, Ph. D., Mark, T. & Greenberg, Ph. D., (2011). *PATHS Promoting Alternative THinking Stratégies*. Channing Bete Company.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and reseach design*. London : Sage Publications Ltd.
- Cuisinier, F. & Pons F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. Consulté le 01.02.2016 sous : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- D'Allancé, M. (2000). *Grosse colère*. Paris : Ecole des loisirs.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competencies: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (Dir). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, (pp. 101-120).
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117– 136.
- Greenberg, M. T. & Kusché, C.A. (1999). *Reducing growth in behavioral an emotional problems in at-risk children : The continuing effects of the PATHS Curriculum*. Communication présentée au « Biennial meeting of the Society for Research in Child Development ». Albuquerque : NM, avril. Consulté sur internet le 10.05.2016.
- Harris, P. L. (1985). What children know about the situations that provoke emotion. In M. Lewis et C. Saarni (Eds). *The socialization of emotions* (pp. 161-185). New York : Plenum.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. The development of psychological undestanding. Oxford. UK : Basil Blackwell.
- Harris, P. L. (1995). Children's awareness and lack of awareness of mind and emotion. In D. Cicchetti et S. Toth (Eds). *Rochester symposium on Developmental Psychopathology : Vol. 6 Emotion, cognition and representation* (pp. 35-57). Rochester, NY : University of Rochester Press.

- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs. Consulté sur internet le 10.05.2016.
- Lafortune, L., (2005). Développement de la Compétence émotionnelle. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Ponset, et O. Albanese. *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemelin, J.-P., Tarabulsy G. M. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Luminet O., Lenoir V. (2006). Alexithymie parentale et capacités émotionnelles des enfants de 3 à 5 ans. *Enfance*, 2006/4 Vol. 58, pp. 335-356. Consulté sur internet le 01.04.2015 : <http://www.cairn.info/revue-enfance-2006-4-page-335.htm>
- Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, (pp. 230-248).
- Pons, F., Doudin, P.-A. et Harris, P.L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (Dir). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, (pp.7-28).
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L. & De Rosnay, M. (2005). « La compréhension des émotions : entre affect et intellect », dans Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M., Giroux, J., Vitaro, F., & Verlaan, P. (2010). *Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation*. Consulté sur internet le 08.08.2015 : <http://www.ccl-cca.ca/.../201009PoulinCapuanoBrodeurGirouxFullReport.pdf>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York : Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG. Consulté sur internet le 10.05.2016.
- Tarabulsy, G. M., & Tessier, R. (2008). *Le développement émotionnel et social de l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence : A Meta-analytic Review. *Social Development*, Vol. 19 (pp. 1-29). Consulté sur internet le 10.05.2016 : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x/full>.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Annexes

Les résultats du test de verbalisation

Prénom : Karine	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Je pense que Robert il était rentré <u>fâché</u> parce que, il a eut une mauvaise note à l'école et après il a sauté dans une flaque de boue et après il était <u>énervé</u> , pis après il est rentré et le papa il était pas très <u>content</u> , pis Robert il était pas <u>content</u> il avait jeté ... et puis son papa je pense <u>qu'il l'avait grondé</u> après puis après, non! pas des épinards pour manger, <u>il a dit : Non! Non! Non!</u> et après il a dit <u>va te calmer</u> , je pense.	4	1	2	7
Images 5-8	Et après il est monté dans sa chambre et puis <u>y a quelque chose qui est monté dans sa gorge</u> . Et après c'est sorti, je pense que c'était <u>sa colère</u> .	1			1
Images 9-12	Et <u>sa colère</u> était méchante et commence à détruire sa lampe son livre, la place de son lit et puis son coffre à jouet	1			1
Images 13-16	et il est en train de dire : <u>Non! Non! Non!</u> pas mes jouets! Et il est en train de dire le garçon et puis là je pense que il est en train de dire tu es un méchant et tu es un costaud comme un ogre. Non ma voiture préférée elle est cassée je vais la réparer tout de suite. <u>Méchant ! Tu es un méchant ! Tu détruis tous les jouets !</u> Ma lampe je vais vite la remettre en place et je vais vite mettre mon livre en place et ... Mais tu es là ! Tu es toujours là, je vais te mettre dans la boîte à coffre comme ça tu pourras mieux faire des bons rêves et mieux être gentil.			2	2
Images 17-20	Et après il dit à son papa : Papa, <u>je m'ai calmé</u> , je peux venir en bas et après il a mangé les épinards et après il a tout mangé et après <u>sa colère elle est partie</u> et après il a tout mangé et après il a eut un dessert et après son papa il était <u>content</u> de lui.	2	1		3
Total des points					14

Prénom : Louane	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Il rentre à la maison, il rentre tout <u>énervé</u> pour ranger sa raquette et après il lance ses chaussures et après il dit : <u>mais tu m'as mis quoi dans mon assiette ? Je peux pas manger que des épinards</u> et après le papa il dit <u>qu'il doit monter dans sa chambre pour réfléchir</u> .	1		2	3
Images 5-8	Et puis il tient la porte et tout d'un coup il fait <u>sortir la colère</u> .	1			1
Images 9-12	Et après <u>il se fâche</u> et après <u>la colère</u> elle va partir dans la chambre et après elle est grimpée sur le lit et a tout jeté par terre et pis la commode il l'a « mis » par terre sur le parquet.	2			2
Images 13-16	Et après il a regardé dans le coffre et il a tout jeté. Après il a regardé sa voiture et elle était toute cassée et puis après <u>il a boudé</u> le singe et après il a pris sa lampe.			1	1
Images 17-20	Et sa voiture et après il a pris son joli livre et après il a trouvé le singe sous une chaise, il l'a mis dans une boîte et puis voilà!				
Total des points					7

Prénom : Anne	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle « ressentir »	Description comportementale qui fait clairement transpar�tre les �tats intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	<u>Il est fâché</u> , il a les chaussures toute sales et puis son père il dit qu'il faut les enlever. Après il les enlève mais il les jette. Et après son père il a fait des épinards et puis après <u>il a dit quelque chose de pas gentil</u> . Et puis après son père avait dit de monter dans sa chambre.	1	1		2
Images 5-8	Mais après <u>il se sentait pas bien</u> , il y avait <u>quelque chose qui est monté dans sa tête</u> et après �a montait encore plus. Et après il crachait par sa bouche. <u>La colère</u> qui était sortie pas sa bouche avait demandé qu'est-ce qu'on fait et il avait répondu ce que tu veux.	1	1	1	3
Images 9-12	Et après il avait détruit le lit, il avait enlevé la couverture du lit, il avait débranché la lampe, il avait pris la bibliothèque et après il avait tout balancé par terre.				
Images 13-16	Après le petit avait dit non pas ça mais après il a quand même fait. Après le petit garçon <u>il était triste</u> parce qu'il avait cassé une roue de son camion préféré. Et après <u>il dit va-t'en je veux plus te voir</u> . Et puis après il remet sa lampe à sa place.	1		1	2
Images 17-20	Et puis aussi son livre. Et quand il a levé sa chambre il a vu <u>sa grosse colère</u> et il l'a « mis » dans une boîte et il a demandé à ses parents s'il reste encore du dessert.	1			1
Total des points					8

Prénom : Thierry	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Robert il rentre à la maison, il traverse la maison, il jette les chaussures et puis il va manger des épinards et puis il dit : " <u>Ça va pas papa ou quoi t'es malade, tu crois quand même pas que je vais manger des épinards</u> " et le papa dit : <u>Monte dans ta chambre tout de suite!</u>			2	2
Images 5-8	<u>Il dit : "C'est ça !" et quand il monte dans sa chambre quelque chose est en train de monter, monter, monter, monter encore plus et paaaff, un monstre.</u>		1	1	2
Images 9-12	Après, il démolit, démolit, démolit. <u>Oh non! non! non! non!</u> je veux pas mes jouets			1	1
Images 13-16	<u>Oh ! Non</u> ma voiture préférée. Toi! Va t'en je te veux plus Oh ma jolie lampe tu n'est pas cassée je vais te ranger.			1	1
Images 17-20	Oh tu es encore là! Oust! dans la boîte. Oh mon livre préféré, je vais te remettre. Et c'est fini.				
Total des points					6

Prénom : Luce	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Il monte dans sa chambre et puis il y a plein de traces partout. Et il jette ses chaussures et <u>il dit quelque chose de pas bien à son papa</u> . Et il va dans sa chambre, c'est tout seul.			1	1
Images 5-8	Il montre dans sa chambre et il entend que quelqu'un monte. Je me rappelle plus à cette page. Et il y a un monstre qui arrive de sa bouche.				
Images 9-12	Il prend son duvet et il décroche la lampe et il lui dit : <u>Non arrête !</u> Et il prend son coffre à jouet et il jette tout par terre. La bibliothèque y a tous les jouets qui tombent, il va quelque part et il lui dit qu'il est méchant. Il va remettre sa lampe à sa place.			1	1
Images 13-16	Il a cassé son jouet préféré. Il a réussi à l'attraper, il le met dans la boîte.				
Images 17-20	Il prend son livre, il descend et puis il dit quelque chose à son papa : Est-ce qu'il y a du dessert et puis il descend.				
Total des points					2

Prénom : Rose	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Celle-là c'est <u>pas content</u> . Ce garçon <u>il se sent pas content</u> . Et ce garçon il tira pas ses baskets et ses basquets ils vont sur son papa. Et puis <u>il aime pas ça</u> . Moi non plus (les épinards). Et après <u>ils sont pas contents</u> .	3	1		4
Images 5-8	Et puis il monte tout comme ça <u>en colère</u> . Et lui il reste toujours debout et après il reste encore debout. Et après il a sorti de sa bouche un monstre rouge.	1			1
Images 9-12	Et puis le garçon il dit : Casser tout ça ! Et après il casse la lampe et après il a cassé sa bibliothèque et ici il va sortir tous ces jouets.				
Images 13-16	Et puis il a dit tu vas pas aller casser les jouets. Et après il avait son « préféré » voiture qui est « tout cassé ». Et après, il a dit : Toi t'es nul au monstre rouge. Et après il a dit la lampe elle est bien.				
Images 17-20	Et puis après il a dit, c'est un joli livre, il est bien et il va le mettre à sa place. Et aussi il a dit t'es encore là. Et après il l'a mis dans une boîte. Et puis il a dit à son papa, c'est quoi à déjeuner.				
Total des points					5

Prénom : David	Texte transcrit	Terme exact	terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	<u>Il est triste</u> ...Il vient dans sa chambre.	1			1
Images 5-8	<u>Ils sont fâchés</u> dans sa chambre, il y a un truc qui monte après il crache ça.	1			1
Images 9-12	Là il casse tout.				
Images 13-16	Là il s'en va.				
Images 17-20	Là il l'a attrapé il l'a mis dans une boîte.				
Total des points					2

Prénom : Michel	Texte transcrit	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement transparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Alors il est rentré chez lui, après il veut pas manger. Papa il dit que les chaussures elles volent dans le corridor et puis il va mettre la raquette dans sa chambre.				0
Images 5-8	Alors dedans il poussait quelque chose de la bouche et puis il l'a fait sortir.				0
Images 9-12	Après, après, après lui il détruit tout.				0
Images 13-16	<u>Lui il veut plus le voir il a cassé sa voiture préférée.</u>			1	1
Images 17-20	Maintenant lui il va l'attraper ...son livre préféré.				0
Total des points					1

Prénom : Lara	Texte transcrit	Terme exact	terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	Il a les chaussures sales et après, il fallait qu'enlève sa chaussure. Et après il y a une chaussure qui vole et va atterrir sur le papa et après il veut pas manger des épinards.				0
Images 5-8	Après, il monte dans sa chambre, il ferme la porte derrière lui et après y a un gros monstre qui sort de sa bouche.				0
Images 9-12	Et après, il prend la couverture et il prend la bibliothèque et après il prend la lanterne avec le coffre à jouet.				0
Images 13-16	Et après il a cassé le jouet et après il est parti et après, il range la lumière, et puis le livre.				0
Images 17-20	Il a trouvé le monstre et après il le met dans le coffre et après le dîner était prêt.				0
Total des points					0

Prénom : Sue	Texte	Terme exact	Terme à connotation émotionnelle "ressentir"	Description comportementale qui fait clairement apparaître les états intérieurs	Total des points
Points		1	1	1	
Images 1-4	C'est l'histoire, c'est un petit garçon qui s'appelle Colère et puis ses chaussures elles sont toute sales et puis le papa il dit euh! : Colère, il dit, enlève tes chaussures et après les chaussures elles volent et puis après cela risque de tomber sur le papa et après Colère, c'est l'heure d'aller à table et il dit papa c'est des épinards et après il dit que le papa est malade. et après le papa il dit que : va monte dans ta chambre.				
Images 5-8	Et après <u>il sent quelque chose qui monte</u> et sa monte encore plus en haut et ça sort de sa bouche, c'est un monstre, c'est un monstre qui est tout rouge.			1	1
Images 9-12	Après le monstre il dit à Colère : Qu'est-ce qu'on fait ? et Colère il dit : Qu'est-ce qu'on veut et après il détache la prise de la lampe et après il met les livres et les dessins par terre et Colère il dit : <u>Non ! ne touche pas à ça.</u>			1	1
Images 13-16	Et après il a tout renversé et puis le camion c'était son préféré puis après il répare la voiture et après il dit à la lampe, <u>heureusement que c'est pas cassé.</u>			1	1
Images 17-20	Et après il dit Colère que le livre il va le ranger à sa place et après le monstre il est tout petit et il est devenu tout petit et Colère il dit je vais t'attraper et après il met dans une boîte bleue et après Colère il dit papa est-ce qui reste un petit bout de dessert ?				
Total des points					3

Extrait du journal de bord, réalisé avec les enregistrements

Séquence - Ronds rouges (différences)

Histoire : Les élèves écoutent calmement. Ils répondent aux questions, par exemple « Est-ce que le petit rond il peut aussi faire partie de la famille des copains ronds rouges ? » Ils lèvent la main pour dire et montrer le rond qu'ils préfèrent et ce qu'ils aiment bien. Progressivement, les élèves interviennent et animent la discussion par leurs commentaires sur les raisons de leurs préférences.

Séquence - Ronds rouges (les rôles, l'aide)

Histoire des ronds tous différents qui sont venus à l'école.

Enseignante : Est-ce qu'il manque quelque chose ou quelqu'un ?

Réponses : Les tables, les jeux, les crayons.

Enseignante : Et les personnes, est-ce que tout le monde est là ?

Réponse : Non ! La maîtresse n'est pas là.

Discussion autour du rôle de la maîtresse, et les autres maîtresses, la remplaçante et la maîtresse de français et le renfort pédagogique...

De manière plus générale l'enseignante demande : Qui a déjà eu besoin qu'on l'aide ? Ou qui a apporté de l'aide à quelqu'un.

Les élèves ont une très belle disponibilité et des choses très personnelles et importantes sont dites. Par exemple, Dylan nous explique qu'il aide son papa au magasin pour parler car il ne parle pas le français ; Maud qu'elle, avec son frère ils s'aident (son frère est atteint de troubles du développement).

Durant la phase bricolage, les élèves reçoivent le soutien de l'adulte puis, les plus avancés aident leurs camarades.

Séquence - Ronds rouges (l'espace, les besoins différents et variables)

Retour sur les bricolages réalisés en deux groupes. Les élèves expliquent ce qu'ils ont fait et comment. Puis à ma demande comment ils se sont senti. De mon côté, j'exprime mes ressentis et mes préférences. Par exemple, nous avons plus de temps avec le premier groupe et c'était utile et agréable.

L'activité consiste à coller son rond sur une grande feuille au tableau. Les élèves collent leur rond par groupe de 3. Ils choisissent spontanément une place puis déplacent plusieurs fois leur rond. La discussion se construit autour de l'espace, des interactions avec les autres ronds rouges. Certains élèves ont exprimé leur souhait d'être un peu à l'écart pour avoir de la place pour respirer. D'autres se trouvent bien avec des copains.

Séquence - Les règles de Mme Loutre (début des enregistrements)

Thierry : *On ne doit pas manger des chicklets.*

Dylan : *On ne mange pas des bonbons à l'école.*

Tina : *Ne pas taper.*

Karine : *Ecouter la maîtresse.*

Laure : *Ne pas crier.*

Ella : *On ne fait pas de bruit.*

Séquence - Les règles de la classe (suite)

Luce : *Quand la maîtresse elle dit de ranger, il faut le faire tout de suite.*

Enseignante : Pourquoi c'est bien de ranger tout de suite ?

Anne : *Quand la maîtresse elle parle il faut l'écouter.*

Enseignante : Tu arrives à nous dire pourquoi c'est bien ?

Anne : *Parce que sinon on va être puni.*

Enseignante : Est-ce que quand la maîtresse elle parle, vous avez des fois des choses à faire après ?

R : *Oui*

Enseignante : Et si vous n'avez pas entendu ce que vous avez à faire, est-ce que vous pouvez faire votre travail ?

R : *Non*

Enseignante : Est-ce une bonne raison pour écouter la maîtresse, ce qu'elle dit est utile ?

R : ?

Maud : *Pas taper.*

Enseignante : Pourquoi ?

R : ?

Denis : *Pas taper.*

Michael : *On ne lance pas des jouets.*

Enseignante : Pourquoi ?

Michael : *On peut casser quelque chose, par exemple si la maîtresse elle achète quelque chose on peut le casser.*

Enseignante : Et qu'est-ce qui peut arriver en plus ?

Michael : *Si on lance un jouet et qu'il arrive sur la tête de quelqu'un.*

Denis : *On ne fait pas comme ça (mordre).*

Les règles en images de la classe sont comparées avec celles de la classe de Mme Loutre :

1. Lève la main si tu veux parler - Cela remplace le dessin qui est là, au tableau !
2. Sois attentif à la personne qui parle - Des mots plus compliqués pour dire : écoute bien.
3. Ne dis pas des choses méchantes aux autres - *
4. Ne pas entrer dans l'espace des autres - On se rappelle les ronds rouges.

*Enseignante : Qu'est-ce que c'est, dire des choses méchantes aux autres ?

Laure : *On met les autres tristes.*

Dylan : *Quand un garçon a tapé on peut aller vers la maîtresse et on peut dire pardon à lui.*

L'enseignante rappelle la règle : Dylan, si un copain te tape tu ne dois pas lui répondre et taper aussi, tu dois lui dire stop ou non ! Je ne veux pas faire la bagarre et aller vers la maîtresse qui surveille la récré.

Thierry accepte de parler d'une expérience, il a griffé une fille de l'école, il a fait une bêtise et il l'a reconnue tout seul. « *Je ne me suis pas faite gronder* ». Il ajoute qu'il regrette et ne sait pas comment redevenir ami avec elle.

Séquence – Parler de ses préférences

Présentation des objets :

Enseignante : Qu'est-ce que c'est ?

Denis : *Un vélo*

Enseignante : Cela sert à quoi ?

Tina : *Aller à quelque part, si on est fatigué on prend le vélo.*

Enseignante : Qui a encore les petites roues ?

Réponses : Nombreux les ont encore.

(...)

Denis : *C'est quoi ?*

Enseignante : C'est justement ma question.

Dylan : *C'est un truc qu'on tient à la main pour faire un jeu...une console...une manette...*

Enseignante : Et cela, qu'est-ce que c'est ?

Luce : *Une canne à pêche.*

Michael : *C'est pour attraper les poissons, pour faire sortir de l'eau.*

Maud : *Piscine, moi j'ai ça en Bosnie, moi c'est une grande, il est beau.*

(...)

Séquence - Les compliments

Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire faire un compliment ?

Karine : *Cela veut dire des gens qui disent c'est très joli, c'est très joli ta robe, c'est très joli ta coiffure.*

Des images montrent les situations au tableau des quatre catégories.

Laure : *Moi j'ai un compliment par exemple, une personne qui va courir parce que c'est une chose qu'elle sait faire bien. On pourrait dire à quelqu'un qu'est-ce que tu cours bien.*

Luce : *On pourrait dire à quelqu'un qu'il chante bien.*

Maud va montrer le symbole du cœur au tableau.

Enseignante : Qu'est-ce que cela peut vouloir dire avoir le cœur dans la main, ou se faire des bisous ?

Louane : *Qu'on s'aime bien.*

Enseignante : Je vais lire, ce qui est écrit là. Faire un compliment c'est dire à quelqu'un quelque chose de gentil.

- **Jeux de rôle et classement des compliments dans les quatre catégories**

Enseignante à Anne : Qu'est-ce que tu as l'air reposée ce matin, tu as une bonne mine, tu es jolie. Où mettre ce compliment ?

Karine donne la bonne réponse.

Enseignante à Anne : Ce matin, tu as mis une jolie jupe. Où mettre ce compliment ?

Ella : ?

Thierry donne la bonne réponse.

Enseignante : Dylan, hier je t'ai vu avec un nouveau vélo, tu peux me montrer où mettre ce compliment ?

Dylan donne la bonne réponse.

(...)

Enseignante : Pourquoi est-ce que l'on dit un compliment ?

Karine : *Pour dire des choses qui sont très gentilles quand on dit aussi des choses gentilles sur nous. Quand on ne dit pas des choses gentilles, on lui parle plus.*

Enseignante : Quand on dit des choses gentilles, comment la personne se sent-elle ?

Laure : *Il y a des personnes qui se sentent tristes. En fait, il y a des personnes qui sont des amis et font rire les autres personnes.*

Enseignante : Anne, comment tu t'es sentie, quand je t'ai dit que tu avais mis une très jolie jupe ce matin ?

Anne : *Je me suis sentie contente.*

Enseignante : Cela arrive quelques fois, quand on nous fait un compliment, on devient tout rouge, on se sent gêné. Comment on peut répondre, quand on nous fait un compliment ?

- **Jeux de rôle pour trouver des réponses à donner à un compliment**

Anne : *C'est gentil, que c'est gentil.*

Laure : *On peut répondre merci.*

Michael : *De rien.*

Karine : *Je pourrais dire que ta robe, elle est jolie.*

Tina : *Cela peut donner envie de jouer avec lui.*

Séquence - Partager

Enseignante : Partager qu'est-ce que cela veut dire ?

Thierry : *Quelqu'un qui n'a pas quelque chose de bien et qui demande de partager et l'autre il ne veut pas.*

Laure : *C'est quelqu'un qui a une chose, la même que nous et qui a perdu cette chose et on partage.*

Enseignante : Mme Loutre a une discussion avec ses élèves, elle leur demande : Est-ce que « partager » c'est quelque chose que l'on a envie de faire ou que l'on doit faire ? Est-ce que c'est agréable ou désagréable ?

Tina : *Tu demandes à quelqu'un s'il peut te prêter le ciseau et l'autre il dit oui.*

Enseignante : Et comment tu te sens si l'autre il te dit oui ?

Madeleine : *Bien.*

demandes à quelqu'un s'il peut te prêter le ciseau et l'autre il dit oui.

Karine : *Si quelqu'un prend par exemple deux crayons c'est plus embêtant.*

Thierry : *Une fois, il y a pas longtemps et j'ai pas fini avec le violet clair, et puis Laure avait pas fini et j'ai attendu et je n'ai pas eu le crayon.*

Anne : *Après avoir demandé à la personne de nous donner le crayon, on peut faire autre chose, finir une autre couleur.*

Tina : *C'est ce que j'allais dire.*

Laure propose de regarder combien de quantité à colorier il y a et si on a beaucoup à faire, de le prêter à celui qui a peu et de le reprendre après.

Tina : *La question des crayons roses c'est différent, il suffit d'en avoir un.*

- Les blagues

Enseignante : Est-ce que quelqu'un a déjà vu une grenouille avec des chaussettes ?

Laure : *Parce que la grenouille a les pieds trop petits.*

Thierry : *Parce les grenouilles ont du poison.*

- Trois balles à partager (les scénarios)

Enseignante : Comment vous vous sentiriez si vous étiez à la place de ces enfants ?

Luce : *Triste.*

Tina : *On pourrait demander si on peut jouer avec une personne qui a une balle.*

Laure : *La même idée.*

Séquence - Introduction aux émotions

Où se situent les ressentis dans les différentes parties du corps.

Nommer les différentes parties du visage : le front, les cils, les sourcils, le crâne, le cerveau, les yeux, le nez; la bouche, le menton.

Thierry nous parle des nerfs, sentir quand on a mal et les tuyaux pour les veines.

L'enseignante présente des dessins qui illustrent les émotions :

- L'émotion : « Content, joyeux »

Enseignante : Est-ce que c'est agréable ou désagréable ?

(...)

- L'émotion : « Triste »

Karine et Laure : *Quelqu'un qui prend quelque chose des mains.*

Luce a perdu un jouet (un minou).

Louane la perte d'une bague.

Tina : *Quand quelqu'un a de la peine à parler et que les autres ils rigolent.*

Thierry : *Au parc à jeux, il y avait des copeaux de bois sur le toboggan et j'avais envie d'enlever et ensuite j'ai perdu mon sourire.*

Ella : *J'ai acht... , j'ai sauter au trampoline.*

Luce nous raconte qu'elle a demandé à une amie de jouer et que celle-ci s'est détournée d'elle sans lui répondre et qu'elle s'est sentie très triste.

Karine parle d'être perdue dans la forêt et de se retrouver seule.

Lara est tombée dans l'eau et les autres ont ri.

Maud n'a pas reçu d'invitation pour un anniversaire.

Tina : *Si quelqu'un ne veut pas jouer, il peut quand même jouer un petit peu.*

(...)

- L'émotion : « Colère, fâché, furieux »

Thierry a un surnom Titi, il n'aime pas du tout.

Laure : *Il y a des personnes qui disent des mots comme "cochon".*

Karine : *Quelque chose qui m'énerve, si je fais un truc et ma sœur elle me le pique, je suis en colère (trois maisons pour jouer, difficulté pour s'organiser).*

Anne raconte que sa sœur lui cache des choses avec lesquelles elle voudrait jouer.

Luce ce qui l'énerve, c'est au jeu un deux trois soleil, quand certains changent les règles.

Tina : *Quelqu'un qui dit quelque chose par exemple à la maîtresse et ce n'est pas vrai.*

Maud raconte que sa maman est parfois fâchée parce qu'ils ne mangent pas.

Enseignante : Qu'est-ce qui rend les parents fâchés ?

Louane : *Si on touche les affaires des parents, les outils du papa par exemple (un papa électricien).*

(...)

- **Des images pour conceptualiser les émotions**

Dylan ne comprend pas le sujet : *Les dauphins ils mangent quoi ? Les dauphins, il vient manger le doigt ou il aime l'eau ?*

Denis semble aussi un peu perdu, il parle de bobos ou de bonbons, il met les doigts dans la bouche.

Enseignante : On peut ressentir quelque chose qui fait mal. On sent quand cela fait mal mais ce n'est pas tout à fait ça les émotions. Regardez le garçon avec le chien. Essayez de ressentir comment on se sent quand on prend un chien dans ses bras, ou un chat, un lapin.

Luce : *Moi j'aimais bien un chien que ma copine elle a.*

Karine : *Moi, j'ai un chat à la maison et quand je le caresse cela me fait du bien, parce qu'il est tout doux.*

Ella : *J'ai un chien, trois fois.*

Maud nous dit qu'elle a vu un chien et après elle a dû aller chez le docteur. Elle a de l'allergie avec les chiens et chats et cela lui fait des boutons.

Anne : *Chez ma grand-maman j'ai un chien et des fois je lui ai fait des câlins et cela me fait du bien au cœur et parce qu'il me connaît bien et je le connais bien, c'est un bouvier bernois qui aime bien les enfants.*

- **Présentation des dessins avec les expressions faciales**

Enseignante : Est-ce que c'est agréable ou désagréable quand on est content ou joyeux ?

Louane : *C'est content.*

Denis : *Agréable.*

Ella va coller l'image dans le bon tableau

- **L'assistant va tourner la première image : Présentation du dessin d'un garçon qui joue avec un chien, un ballon et qui pense à manger une pizza.**

Enseignante : Sur cette image on voit un garçon. Comment est-ce qu'il se sent ?

Tina : *Il dit « wouaw » parce que c'est joli.*

Karine : *Il se sent content. Il se sent content parce qu'il voit un beau papillon.*

- **L'assistant va tourner la deuxième image**

Enseignante : Comment est-ce qu'elle se sent, la petite fille ? Pour quelles raisons ?

Tina : *Elle se sent bien.*

Laure : *Pour le chat.*

Luce : *La glace.*

Denis et Dylan : *Le chat.*

Thierry : *Le soleil.*

- **L'assistant va tourner la troisième image**

Enseignante : Un monsieur (tous rigolent) comment il se sent ce monsieur ?

Maud : *Content.*

Enseignante : Est-ce qu'il est content ou très content ? (beaucoup ou peu).

Maud : *Je sais pas pourquoi il est content.*

Enseignante : Vous, vous êtes contents pourquoi ?

Laure : *Je suis content parce que je peux aller à l'école et il y a des enfants qui ne peuvent pas aller à l'école.*

Enseignante : Madeleine qu'est-ce qui te rend contente ?

Madeleine : ?

Enseignante : Ecoute Denis les réponses des autres camarades et pense à ce qui te rend content toi.

Luce : *Moi j'aime bien quand ma cousine vient à la maison.*

Anne : *Moi je suis content d'avoir un chat et je l'aime beaucoup.*

Louane : *Quand j'étais au travail avec mon papa.*

Enseignante : Denis, toi aussi tu vas au travail avec ta maman est-ce que tu es content ?

Denis : ?

Maud : *Quelqu'un qui est tombé et je vais demander maîtresse.*

Enseignante : C'est quand que toi tu es contente ? Et redonne les exemples des élèves.

Maud : *Je suis contente quand je vais à vélo.*

Ella : *Contente au parc, aller au parc.*

Thierry : *Le monsieur, il est content parce qu'il a fini ses études.*

- **L'assistant va tourner la quatrième image : photos avec une expression faciale de l'émotion « Content, joyeux ».**

Les élèves sont invités à aller regarder l'image de près, par deux...

Enseignante : Est-ce que vous avez vu quelque chose ?

Anne : *Je pense qu'elle est contente parce qu'elle a des cheveux longs.*

Enseignante : J'aimerais savoir si quelqu'un a vu qu'il y a des petites étoiles dans les yeux ?

Enseignante : Est-ce que c'est agréable de regarder quelqu'un de content ? Quand on regarde quelqu'un de content vous ressentez aussi un peu que vous devenez content ?

Séquence – émotion : Excité / fatigué

Tina : *L'idée d'être à la plage et d'être content d'être à la plage.*

Karine : *Moi par exemple, je me réjouis d'aller en vacances à Central...*

Dylan : *Moi, je suis content quand je peux aller au jardin, dehors pour jouer.*

Tina : *Moi, je me réjouis parce que je vais à la plage pour les quatre heures.*

Luce : *Je me réjouis d'aller en vacances.*

Anne : *Moi, je suis contente parce que ma copine était en Argentine et que j'étais triste et je me réjouis parce qu'elle revient.*

Maud : *Je me réjouis parce quand j'ai les dents qui tombent, je reçois un cadeau.*

Tina se réjouis quand elle a une dent qui tombe car elle reçoit de l'argent.

Denis d'aller regarder Halloween, il n'a pas peur. Il a reçu des choses, des sucettes.

Séquence – émotion : Effrayé / en sécurité

- Une image d'une grosse araignée et d'une jeune fille qui semble ne pas avoir peur.

Enseignante : Qu'est-ce qui se passe ?

Laure : *On a envie de la toucher.*

Madeleine : *J'ai peur.*

Tina : *J'ai peur qu'elle me grimpe sur le bras.*

- **Présentation des expressions faciales**

Laure imite spontanément l'expression. Puis, Anne, Karine et Maud.

Enseignante : Est-ce que d'avoir peur c'est agréable ou désagréable ?

Réponse à l'unanimité : *Désagréable.*

Thierry demande si un jour on va faire le sentiment surpris.

Karine raconte qu'elle joue parfois à se faire peur avec sa maman.

Enseignante : A quoi cela peut servir d'avoir peur ?

Thierry : *A contrôler notre peur.*

L'enseignante donne un exemple au bord d'une route : J'oublie que je suis au bord de la route.

Qu'est-ce qui se passe ?

Laure : *Tu te fais écraser.*

Thierry : *Est-ce que ça peut servir d'exemple, s'il y a un épouvantail dans les champs.*

(...)

- L'assistant tourne le dessin d'un garçon qui exprime la peur face à une maison abandonnée de style manoir et où on peut voir une chauve-souris dans le ciel.

Karine : *Il voit une maison un peu hantée.*

Enseignante : Est-ce que tout le monde sait ce qu'est une maison hantée ? Celui qui ne sait pas, lève la main. Denis et Ella vous pouvez lever la main. Karine peux-tu nous dire ce que cela veut dire « hanté » ?

Karine : *Cela veut dire qu'il y a des fantômes.*

Enseignante : Est-ce que cela existe les fantômes ?

Karine : *Non, juste à Halloween.*

Tina : *On disait justement que la maison était abandonnée et on voit une chauve-souris.*

Tina parle d'une sorcière.

L'enseignante demande à Denis s'il sait, ce qu'est une sorcière ou un fantôme. Il dit qu'il était un fantôme à Halloween.

Thierry parle d'une maison abandonnée qui est abîmée, les vitres cassées.

Laure : *Quand j'étais bébé, il y avait une maison abandonnée où il y avait des serpents dedans.*

(...)

- **L'assistant tourne le dessin suivant : une fille pleure dans un lit probablement d'hôpital une infirmière ou un médecin est à côté (stéthoscope).**

L'enseignante interpelle Maud qui ne s'est pas exprimée.

Maud : *Il veut pas aller avec le docteur.*

L'enseignante à Dylan : Peux-tu me montrer le lit sur le dessin ? Il comprend la question.

L'enseignante à Michael : Pourquoi cette fille a peur ?

Michael : *Parce qu'elle a peur, r parce qu'elle veut lui faire une piqûre.*

L'enseignante : Est-ce qu'elle a peur d'avoir une piqûre ?

Réponse : ?

Enseignante : Qui ne sait pas ce que c'est une piqure ?

Denis dit qu'il ne sait pas.

Tina parle d'une prise de sang et de se faire regarder au fond de la gorge.

Anne : *Peut-être qu'elle était en train de dormir et que le docteur est arrivé et cela lui a fait peur.*

Luce raconte que son papa jouait à leur faire peur avec sa sœur.

Ella : *J'allais au parc.* Elle ne comprend pas le sujet.

L'enseignante lui rappelle l'hélicoptère parce qu'elle en avait peur. Elle dit qu'elle n'a plus peur.

Denis : *Moi aussi j'ai pas peur (de l'hélicoptère).*

L'enseignante interroge Louane : Que penses-tu qu'il arrive à la fille à l'hôpital ? Et toi as-tu un souvenir où tu as eu peur ?

Louane : *Elle a peur du docteur.*

Michael parle d'un cauchemar et après il a eu peur parce qu'il cherchait quelque chose, une maison cassée par un dinosaure ? Une histoire assez longue, un peu fantastique et pas très compréhensible.

Karine parle d'une araignée difficile à attraper

Anne aussi : *Ma mère a ouvert la fenêtre nous avons vu une araignée et j'ai eu très peur.*

Tina : *Le soir, dans ma chambre il fait noir et j'ai peur dans le noir.*

Laure parle des serpents dans un zoo et elle avait l'impression qu'il aurait pu venir jusque vers elle.

L'enseignante propose une nouvelle émotion : Quelle est l'émotion opposée à la peur ?

(...)

- **L'assistant tourne les dessins suivants : Photos des visages de personnes montrant l'émotion « en sécurité ».**

A quel visage que l'on a déjà vu, cela vous fait penser ?

Madeleine : *Content.*

Enseignante : Oui, une autre idée ?

Karine parle de la sécurité avec la route.

Enseignante : Est-ce qu'il y a un autre visage qui ressemble ?

Denis : *Joyeux ou excité.*

Les élèves viennent voir les images de plus près et font des commentaires.

(...)

- **L'enseignante raconte une histoire où les émotions changent au fur et à mesure des événements.**

L'enseignante : Est-ce que cette histoire vous fait penser à une histoire que vous avez vécue ?

Karine raconte un cauchemar

Laure demande ce que c'est qu'une poupée.

Laure : *Un jour à mon anniversaire, je me couche tard et il y avait un fantôme avec un couteau, un pistolet.*

Thierry : *Un film avec des bêtes qui allaient dans l'eau et qui faisaient des boutons. Et à chaque fois, elles étaient différentes et tout le haut de l'eau c'était joli tout bleu et dès qu'on plongeait dans l'eau, c'était sale.*

Séquence – émotion : Furieux, fâché et les comportements

L'enseignante : Nous allons aborder une nouvelle émotion.

Ella : *Moi je sais, moi je sais.*

Denis lève la main pour poser une question sur un dessin-émotion.

- L'enseignante pointe les visages-émotion et les élèves répondent :

Anne : *La peur.*

Thierry : *Excité, réjouis.*

Tina : *Joyeux.*

Anne : *Soulagé, content.*

Ella : *Il pleure, triste.*

Maud : *Fatigué.*

L'enseignante présente le nouveau « visage-émotion », les élèves réagissent très vite et s'expriment tous en même temps.

Karine propose un exemple, elle voulait faire quelque chose (fabriquer des bracelets) et sa maman ne voulait pas, alors elle était très fâchée.

- L'assistant, tourne un dessin où deux enfants sont en train de se disputer.

L'enseignante : Est-ce que quelqu'un sait la différence entre discuter ou disputer ?

Anne propose une situation avec une maman et un enfant.

L'enseignante : Est-ce que vous pensez que c'est un bon comportement ? A l'école, est-ce que c'est très grave si on se dispute ? Est-ce un gros ou un moyen problème de comportement ?

Plusieurs élèves répondent un gros, voir un très gros problème.

Dylan : *Lui il est fâché avec lui, c'est qui, qui est fâché ?* (En pointant le dessin)

Dans la classe, un élève retire le tabouret d'un camarade à son insu. Il risque de ne rien voir et de se faire mal en s'asseyant. L'enseignante prend un air fâché pour dire que ce comportement n'est pas acceptable.

Ella : *Maîtresse !*

Ella entre dans une phase de plus en plus interventionniste, elle dit : *Maîtresse* toutes les 30 secondes sans demandes particulières.

L'enseignante profite pour reparler de certaines limites avec les jeux de bagarre, les pistolets qui sont interdits à l'école.

Enseignante : Vous souvenez vous de ce qu'avait dit Thierry à propos du contrôle de la peur ? Qu'est-ce que cela veut dire contrôler sa peur ?

Réponse : ?

Ella : *Maîtresse !*

Enseignante : Oui Ella ?

Ella : ?

Enseignante : contrôler, c'est essayer de faire une sorte de STOP.

Ella : *Maîtresse, je peux toilettes.*

Denis parle tout seul.

Enseignante : Dans quelle situation on peut avoir besoin de mettre un STOP ?

Tina : *Une fille qui dit à un garçon, il ne faut pas taper et il le fait quand même.*

Enseignante : Contrôler, le contrôle, Luce qu'est-ce que c'est ?

Luce : ?

Ella : *Maîtresse, maîtresse, maîtresse !*

Enseignante : Oui Ella ?

Ella : ?

Enseignante : Le contrôle c'est de prendre le temps par exemple de respirer et de sentir comment on est à l'intérieur. Est-ce que l'on peut contrôler la colère ?

Karine raconte une histoire où sa maman l'a obligée à sortir avec sa trottinette.

Enseignante : Qu'est-ce que tu as fait pour dire ta colère ? Elle montre les expressions faciales.

Tristan : *Parfois, je me discute avec des amis et puis, cela fini en dispute.*

Enseignante : Qu'est-ce que l'on peut faire quand on est en colère ?

Lara explique une histoire de jouet.

Enseignante : Est-ce que la colère est une émotion comme toutes les autres ? J'ai entendu plusieurs non. Est-ce que quelqu'un à une autre idée ?

Réponse : ?

Enseignante : Moi, je pense que c'est une émotion comme les autres mais qu'il faut faire attention et apprendre comment la contrôler.

Enseignante : L'émotion c'est quelque chose de naturel et c'est normal de la ressentir, mais cela ne nous donne pas la permission de faire n'importe quoi.

- **Un dessin avec une dame au visage serein mais les bras croisés et un garçon furieux avec une trompette.**

Ella : *C'est qui la dame ? C'est la maman ? C'est la maîtresse ?*

Enseignante à Ella : Je ne sais pas, est-ce que la dame elle est fâchée ?

Ella : ?

Dylan propose que la dame, c'est la maîtresse et qu'elle dit à l'enfant d'aller à la maison et qu'il ne veut pas. Il comprend bien le sujet (faible niveau de français)

Enseignante : Qui est-ce qui est fâché sur ce dessin ?

Dylan : *C'est le garçon.*

- **Des questions où les élèves doivent dire s'ils se sentent fâchés ou s'ils ressentent une autre émotion.**

Luce : Se faire frapper ? *Fâchée.* Une autre émotion ? *Triste.*

Louane : Quelqu'un qui se moque ? *Fâché.*

Madeleine : Quelqu'un qui te taquine ? *Fâché et contente.*

Denis : Quelqu'un qui te dérange ? *Fâché.*

Tina : Se faire pousser ? *Fâchée.*

Anne : Aller au lit ? *Fâchée.*

Maud : Un surnom ? *Fâchée.*

Thierry : Tu ne peux pas regarder la TV ? Il propose comment s'organiser pour faire autre chose et ne pas se fâcher.

Karine : Quelqu'un qui te tire les cheveux ? *Fâchée, son papa la taquine et lui enlève son élastique.*

Laure : Ranger ta chambre ? *Fâchée.*

Thierry propose que de ranger sa chambre mais pas les jouets avec lesquels il joue.

Dylan : Si tu ne peux pas jouer avec tes amis ? *Fâché si l'un tape.*

- Les comportements acceptables ou pas avec des dessins.

(...)

Séquence – émotion : « Calme - inquiet ».

L'émotion « calme est détendu » est présenté par deux photos nous faisons le lien avec l'émotion « content » ou se sentir « bien ».

(...)

- **L'émotion « inquiet » est présenté avec les visages-émotions.**

Enseignante : Est-ce une émotion agréable ?

Tina : *Désagréable.*

Thierry : *Je veux dire quelque chose sur moi ? Quand je joue le matin et j'entends des petits bruits et je me sens inquiet.*

Maud : *Désagréable !*

- **Deux dessins de personnes visiblement inquiètes, un garçon à un pupitre d'école**

Enseignante à Dylan : Pourquoi il serait inquiet ce garçon ?

Dylan : ?

Anne : *Il doit écrire et il ne sait pas le faire.*

Thierry : *Il fait des choses et il a peur que quelqu'un fait mieux que lui, il y a quelqu'un qui fait une bonne note et lui il a peur de ne pas faire une bonne note.*

Laure propose un exemple avec un travail de mathématique et qu'il ne sait pas faire.

Tina donne l'exemple d'un exposé.

- **Présentation d'un dessin où un garçon court pour attraper un ballon, il passe à travers la construction de la fille et la détruit avec un dessin assez identique pour comparer. L'expression du visage a changé et le ballon n'est pas visible.**

Anne : *Le visage du garçon, il est joyeux, c'est bizarre.*

Thierry : *Il n'y a pas de ballon.*

Karine : *Là, le garçon il a l'air content et il a cassé le château de la petite fille. Il a un drôle de sourire.*

Enseignante : Donne quelques explications sur les deux dessins et demande : Est-ce qu'on peut encore être ami ?

Karine : *Moyennement*

Anne se trompe d'image.

Dylan : *La petite fille dit : Arrête, mais les deux ont dit t'es méchant ... Les deux étaient encore à penser que cela n'allait pas.*

Enseignante : Est-ce qu'ils peuvent encore être ami ?

Laure : *S'il lui dit pardon.*

Tina : *Bien s'il est gentil et qu'il l'aide à réparer le château.*

Thierry : *En fait, peut-être sur l'autre image, il fait exprès parce qu'en fait, il fait semblant de tomber pour casser le château.*

Louane : *Peut-être que c'est son frère.*

Enseignante : L'emplacement du jeu a peut-être posé un problème ? Qui est responsable ?

Luce : *Je crois que la fille a suivi le garçon pour pas qu'ils puissent jouer ensemble.*

Tina : *Peut-être qu'elle voulait jouer avec eux et ils voulaient pas, alors elle a fabriqué son château au milieu de l'endroit où il joue.*

Avec le dernier dessin, nous faisons un vote : Est-ce que le garçon a fait exprès ?

Réponse générale : *Oui !*

Séquence – émotion : Surpris (bonne et mauvaise)

Enseignante : Est-ce que vous vous souvenez d'une chose qui vous a beaucoup surpris ?

Tina parle des os, comment on est à l'intérieur du corps.

Karine a reçu un livre et c'était le livre qu'elle voulait et elle était contente.

Thierry dit surpris de réussir.

Laure raconte qu'au parc avec ses parents il y avait un trampoline et son papa l'a laissé ou lui a payé un tour et elle ne pensait pas qu'elle pourrait y aller.

- **Présentation de l'expression du visage (bonne surprise).**

Thierry trouve qu'il y a une ressemblance avec la peur.

Laure : *C'est quelque chose de bien qui est arrivé.*

Enseignante : Cela fait penser à une autre émotion ?

Réponses : *Joyeux, content, excité.*

Thierry : *L'émotion « surprise » et cela fait aussi penser à la peur.*

- **Présentation d'un dessin où un garçon à l'air grandement inquiet, un téléphone à la main (mauvaise surprise).**

Michael : *Le garçon téléphone à la police parce qu'il y a un voleur.*

Enseignante : Sur ce dessin, c'est une bonne surprise ou une mauvaise surprise ?

Thierry : *Peut-être qu'il y a des amis à lui qui sont invités à un anniversaire et il y pas de cadeau.*

Dylan : *Il parle au téléphone parce qu'il y a quelqu'un qui tape.*

Anne : *Il voulait aller chez son copain, mais il était pas là.*

Karine : *Il y a quelqu'un de ses amis qui était invité mais lui il n'était pas invité.*

Enseignante : Est-ce qu'il y a l'idée de quelque chose de pressant qu'il faut agir vite ?

Tina : *Sa maman le prévient qu'il y a du feu dans la maison et qu'il doit sortir.*

Thierry complète, : *Le feu est à la cave et il ne le voit pas.*

Laure explique la même chose avec de l'eau (inondation).

Louane : *Il est surpris parce qu'il y a quelqu'un qui lui dit que son copain est malade, alors il est surpris.*

Karine parle d'une histoire où le chien était malade et où ensuite il est mort.

Titre 1. : Les règles de la classe de Mme Loutre (unité 1)

1^{ère} séquence

Objectifs :

- sensibiliser les élèves à découvrir et à comprendre l'importance des règles pour structurer le groupe.

Temps prévus :

A. Histoire : « Les règles de la classe de Mme Loutre ».

Préparation du matériel :

- photos des animaux : loutre, raton laveur, lapin, souris, crapaud ;
- dessins de la leçon 1-1 à 1-6 ;
- un poster avec les règles de la classe de Mme Loutre sous forme écrite ;
- les règles de la classe des élèves.

A. Histoire

- Présenter une photo d'une loutre et une ou deux photos de rivières, de ponts pour créer le décor de cette histoire. Faire tourner les images et autoriser les élèves à s'exprimer à tour de rôle en levant la main.
- Nommer l'assistant et lui indiquer sa mission : retourner les illustrations de l'histoire au fur et à mesure

La classe de Mme Loutre à l'école des Trois Ponts

C'était la première journée d'école, tous les enfants sont très excités de retourner à l'école après les vacances d'été. Ils aiment bien leur école, elle s'appelle l'école des Trois Ponts. Ils sont contents de retourner à l'école parce qu'ils connaissent Mme Loutre et ils savent qu'elle est gentille. Elle leur propose beaucoup d'activités amusantes. Mme Loutre porte une robe rouge et elle se tient debout en face de la classe en souriant.

- L'assistant retourne le dessin 1, il s'agit d'une représentation de Mme Loutre.

Mme Loutre dit : « Je suis très contente de vous revoir tous ! J'espère que vous avez eu un magnifique été ! » Elle poursuit : « Aujourd'hui, je vous propose de commencer notre nouvelle année d'école en parlant des règles que nous avons dans notre classe. Il y a beaucoup de bonnes raisons pour avoir des règles de classe, « Qui peut m'en donner une ? »

- L'assistant retourne le dessin 2, il s'agit d'une représentation de Rosco le lapin avec Mme Loutre.

Rosco, le lapin saute loin de son siège et dit à voix haute : « Mme Loutre, l'année dernière nous étions des petits enfants, nous ne savions pas ce que nous faisons, mais cette année nous sommes tellement plus grands ! Nous savons déjà comment nous comporter à l'école, je ne pense pas que nous ayons encore besoin de règles dans cette classe. » Mme Loutre releva ses sourcils et dit : « Mais, Rosco que penses-tu de ? »

Soudain, elle entend un grand bruit qui provient du fond de la classe « grrrrrrr grrrrrrr... », Mollie la souris est en train de tailler son crayon. Mme Loutre dit : « Mollie, pourrais-tu, s'il te plaît, tailler ton crayon plus tard, Rosco est en train de parler. » Rosco foudroie Mollie du regard et lui dit : « Ne sois pas embêtante ! »

- L'assistant retourne le dessin 3, il s'agit d'une représentation de Mollie la souris, Rosco et Mme Loutre. « Je ne suis pas embêtante Mme Loutre. Rosco a dit que j'étais embêtante ! » pleurnicha Mollie.

« Maintenant Rosco... » A ce moment, Bill le crapaud se lève et dit : « J'ai besoin d'un verre d'eau ! »

Il part au fond de la classe et quand il passe derrière la table de Rakim, le raton laveur, celui-ci tend son pied dans le couloir et Bill tombe en avant et se vautre dans l'allée.

- L'assistant donne à voir les photos du crapaud et du raton laveur. « Qui peut venir montrer lequel est le crapaud ? » Favoriser les élèves faibles en français.

- L'assistant retourne le dessin 4, il s'agit d'une représentation du raton laveur, du crapaud et de Mme Loutre.

Reprendre l'histoire à partir de l'incident : « Aïe! Aïe! Aïe! » gémit Bill en se massant l'épaule. « Mme Loutre, Rakim m'a fait un croche-patte », crie Bill. Rakim : « Non, c'est faux ! Je ne l'ai pas fait, tu es juste maladroit Bill ! »

« Les garçons ! » dit Mme Loutre fermement « Arrêtez ! »

« Oui TU es embêtante » dit Rosco à Mollie la souris. Mollie commence à pleurer. Quelqu'un lance une boule de papier à travers la classe. En un instant, la classe est remplie de boules de papier qui volent. Après une chaise tombe sur le sol. A ce moment, Rosco montre du doigt l'horloge et crie : « Mme Loutre, regardez ! C'est l'heure de la récré ! » Tout le monde s'arrête et regarde Mme Loutre.

- L'assistant retourne le dessin 5, celui de la classe en désordre.

Mme Loutre soupire et regarde la classe, du papier jonche le sol partout à travers la classe et des chaises sont au sol. Elle dit : « Je suis désolée on va utiliser le temps de la récré pour ranger cette classe. »

Les enfants animaux commencent par ramasser les boules de papier et remettre les chaises en place. Bill avait un peu mal à son épaule, Mollie avait perdu son nouveau stylo, tous ont des mines renfrognées et plus personne ne sourit.

Rosco lève la main. « Oui, Rosco » dit Mme Loutre avec une voix...

Interroger les élèves : « Comment elle se sent Mme Loutre ? » (La réponse est : « triste »).

« Mme Loutre, dit Rosco, je reprends ce que j'avais dit tout à l'heure à propos d'une classe qui n'aurait pas de règles, je n'aime pas les classes qui n'ont pas de règles ! » « Moi non plus ! » renchérit Rakim. « Une classe sans règles est une classe détestable, pas sympa ! » dirent ensemble les autres élèves. « Pas sympa du tout ! » dit Mollie en reniflant.

« Très bien, dit Mme Loutre, premièrement, nous allons tous prendre une grande respiration et après nous allons parler des règles de la classe pour l'année. Est-ce que cela vous convient ? »

« Oui ! Oui ! Oui ! »

- L'assistant tourne le dessin 6, c'est la liste écrite des règles de la classe de Mme Loutre.

La classe de Mme Loutre a eu une discussion le jour même pour décider des règles qui pourraient aider les élèves à s'organiser de manière agréable en classe. Et vous savez quoi ? Nous avons une copie des ces règles.

- Nous orientons les élèves sur ce qui est permis ou interdit dans notre classe en leur demandant de nous dire ce dont ils se souviennent.

- Les propositions des élèves sont enregistrées : *On ne doit pas manger des chicklets, on ne mange pas des bonbons à l'école, ne pas taper, écouter la maîtresse, ne pas crier, on ne fait pas de bruit...*

- Féliciter les élèves et annoncer la fin de la leçon.

Nous en restons là pour aujourd'hui et nous regarderons, la prochaine fois, les règles de la classe en les comparant avec celles de la classe de Mme Loutre. Remercier l'assistant pour son bon travail.

Fin de la 1^{ère} séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 1. : Les règles de la classe de Mme Loutre (unité 1)

2^{ème} séquence

Objectifs :

- entraîner l'expression orale en lien avec la chronologie de l'histoire et le lexique qui s'y rapporte ;
- sensibiliser les élèves à l'importance des règles dans une classe et observer que si toutes les classes réalisent une liste de règles, elles peuvent être légèrement différentes.

Temps prévus :

- A. Reprendre l'histoire en amenant les élèves à la reformuler.
- B. Parler des règles de la classe et faire un pointage avec les règles de la classe de Mme Loutre.
- C. Discuter de l'importance des règles.

Préparation du matériel :

- images de l'histoire : *les règles de la classe de Mme Loutre* ;
- la liste écrite des règles de la classe de Mme Loutre, les règles de la classe.

A. Reprendre l'histoire en amenant les élèves à la reformuler

- Nommer l'assistant et lui expliquer sa tâche. Montrer les images de gauche à droite pour suivre la chronologie de l'histoire. Demander de pointer avec un grand crayon les images qui se rapportent aux propos de ses camarades.
- Utiliser les images de l'histoire pour soutenir la mémoire et repérer la chronologie en profitant de solliciter les élèves plus faibles sur les mots à reformuler.

B. Parler des règles de la classe

- Introduire l'enregistreur : « L'enregistrement est utile pour écrire vos paroles et les relire aux leçons suivantes. »
- Reprendre les propositions des élèves : *on ne doit pas manger des chicklets, on ne mange pas des bonbons à l'école, ne pas taper, écouter la maîtresse, ne pas crier, on ne fait pas de bruit...*
- Les élèves qui ne se sont pas exprimés sont invités à compléter les propositions. Ensuite, les élèves énumèrent les règles affichées de la classe.
- Expliquer aux élèves que les règles de la classe de Mme Loutre sont écrites car les élèves de cette classe savent déjà lire et écrire, ils sont, sans doute, plus âgés qu'eux. Avec le document, lire les règles et observer les différents points.
Nous trouvons par exemple : « être attentif », leur expliquer que ce sont d'autres mots pour dire « bien écouter » ; nous trouvons : « ne pas dire des choses méchantes », ils n'ont pas de règles dans leur classe pour parler de cette question. Qu'est-ce qu'ils en pensent ? Laisser les élèves s'exprimer sans donner davantage d'orientation.

Pour terminer nous pouvons poser la question sur les besoins de règles dans d'autres contextes que la classe, comme par exemple avec la circulation routière.

Fin de la 2^{ème} séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 2. : Parler de ses préférences, observer les préférences des autres (unité 1)**Objectifs :**

- sensibiliser les élèves aux préférences et au fait que les goûts de chacun sont différents ;
- développer le lexique dans trois catégories : animaux, objets, aliments ;
- entraîner l'expression orale.

Temps prévus :

- A. Découvrir les objets par des images.
- B. Effectuer un choix.
- C. Echanger sur ses préférences deux par deux.
- D. Présenter ses choix en collectif.

Préparation du matériel :

- les catégories illustrées par des dessins ;
- les fiches qui présentent tous les objets organisés par catégories.

A. Découvrir les objets par des images.

- Nommer l'assistant et lui confier la tâche de tourner les dessins sur le tableau en suivant la série numérique. Les élèves sont amenés à identifier les différents dessins et à faire des commentaires sur ceux-ci.

B. Effectuer un choix

- Distribuer une fiche à chaque élève. La consigne est de choisir, dans chacune des trois séries, le dessin qui correspond à sa préférence. Faire répéter la consigne plusieurs fois, car il est nécessaire de faire un choix et de ne sélectionner qu'un seul dessin.

C. Echanger sur ses préférences deux par deux

- Les élèves ont été amenés à colorier 3 dessins. Ils sont mis par binôme pour exprimer leur choix et expliquer leur intérêt, s'ils le souhaitent.

D. Présenter ses choix en collectif

- La consigne est la même que pour les binômes et les élèves peuvent prendre un temps plus ou moins long pour s'exprimer. Puis, prolonger en demandant aux élèves si c'était facile/difficile de faire des choix ? Est-ce qu'il y avait des fois deux images qu'ils auraient voulu choisir ? Est-ce que les choix sont pareils ?

- Revenir aux trois premiers cours sur les points rouges : nous sommes tous différents dans nos préférences aussi.

- Complimenter les élèves pour leurs idées et leur participation, remercier l'assistant pour son bon travail.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 3. : Faire des compliments, les échanges verbaux et leurs conséquences (unité 1)

1^{ère} séquence

Objectifs :

- découvrir et s'appropriier le concept du compliment ;
- introduire le jeu de rôle.

Temps prévus :

- A. Présenter les compliments.
- B. Placer les compliments dans la bonne catégorie.

Préparation du matériel :

- les fiches des élèves avec les « préférences » ;
- quatre feuilles blanches avec des images pour présenter les quatre groupes de compliments.

A. Présenter les compliments

Est-ce que quelqu'un peut nous dire ce que c'est qu'un compliment ? (...) Réponse(s) : Par exemple, quelque chose de gentil que nous disons à quelqu'un à propos de lui. Nous donnons des compliments quand nous aimons bien quelque chose à propos d'une personne et que nous aimerions qu'elle le sache.

B. Placer les compliments dans la bonne catégorie

Les compliments sont divisés en quatre catégories, des images illustrent chacune des catégories.

Les quatre catégories au tableau suggèrent des idées aux élèves, réfléchir si cela ne serait pas utile de les cacher 2-3 minutes pour amener les élèves à s'exprimer en fonction de leur imagination.

Les quatre catégories :

1. La façon dont les gens sont par exemple habillés : un joli t-shirt, une nouvelle coiffure, etc.
2. Les choses que les gens ont par exemple un joli vélo, etc.
3. Ce qu'ils font très bien par exemple courir vite, chanter, etc.
4. Comment ils font avec les autres, s'ils sont gentils, agréables, etc.

- Nommer un assistant. Lui demander s'il est d'accord d'être pris pour modèle pour faire des compliments sur la façon dont il est habillé ? (Catégorie 1)

- Reprendre les feuilles avec les « préférences » des élèves et s'inspirer des choix des élèves pour décrire la catégorie 2, les choses que les gens ont.

- Demander aux élèves de donner un exemple pour la catégorie 3 ?

Nous laissons pour l'instant de côté la catégorie 4 qui touche des éléments qui peuvent être nettement plus délicats et que nous reprendrons la prochaine fois.

- Demandez aux élèves de venir faire un compliment à tour de rôle. Nous le relierons à la bonne catégorie en pointant celle-ci sur le tableau, travail collectif.

Fin de la première séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 3. : Faire des compliments, les échanges verbaux et leurs conséquences (unité 1)

2ème séquence

Objectifs :

- reprendre le concept du compliment ;
- sensibiliser les élèves aux sentiments en lien avec les échanges de paroles ;
- introduire le jeu de rôle.

Temps prévus :

- A. Retour sur la première séquence.
- B. Discussion sur les compliments et les ressentis.
- C. Présenter des idées pour jouer à donner un compliment.

Préparation du matériel :

- quatre feuilles blanches avec des titres en images pour présenter les quatre groupes de compliments ;
- liste de mini-scénarios.

A. Retour sur la première séquence

- Reprendre à partir des compliments réalisés par les élèves à la première séquence (enregistrements). Encourager les élèves qui ne se sont pas exprimés la dernière fois de faire un compliment à un camarade et réfléchir pour indiquer dans quelle catégorie il peut être classé.

B. Discussion sur les compliments et les ressentis

- Nommer un assistant et introduire la quatrième catégorie. La semaine dernière, nous avons vu ce que c'est qu'un compliment. Nous avons vu que faire un compliment c'est dire à quelqu'un quelque chose de gentil à propos de lui. La catégorie 4 (mise de côté) concerne la manière dont les gens se comportent avec les autres.

- Demander à l'assistant s'il est d'accord de faire un exemple pour les autres ? Nous nous adressons à l'assistant pour lui dire que nous trouvons qu'il est un élève très calme, qui ne s'énerve pas, qu'il est patient et que nous apprécions qu'il soit ainsi. Nous lui demandons comment il se sent avec ce genre de propos.

Il répond : *Je me sens bien.*

- Nous pouvons prolonger avec d'autres exemples et demander l'avis des autres élèves afin de souligner le lien entre le compliment et le ressenti positif.

La plupart du temps, cela nous rend joyeux, fier et important, de recevoir un compliment mais de temps en temps cela peut nous rendre timide, embarrassé, c'est moins agréable. Qu'est-ce qu'on peut répondre à un compliment ?

- Choisir un élève à l'aise pour proposer de chercher une réponse à un compliment.

L'enseignante fait un compliment à Anne, celle-ci répond : *C'est gentil !* L'enseignante demande si les élèves ont d'autres idées. Laure propose : *On peut répondre merci !* Michaël : *On peut dire de rien.* Karine : *Je pourrais dire que ta robe elle est jolie.*

C. Présenter des idées pour jouer à donner un compliment

- Introduire les jeux de rôles. Demander à l'assistant s'il est d'accord de faire un exemple.

Mini-scénarios

Tu passes ton après-midi à jouer avec un nouvel ami et c'est sympa. Que pourrais-tu dire ?

Exemple :

E. 1 : Je suis très content que nous ayons joué ensemble, c'était vraiment amusant.

E. 2 : Je suis très content aussi, j'ai bien aimé jouer avec toi.

Demander aux élèves spectateurs s'ils ont d'autres bonnes idées pour le dire.

Ton ami(e) reçoit un nouveau t-shirt, quel genre de compliment pourras-tu lui donner ?

Exemple :

E. 1 : J'aime vraiment ton nouveau t-shirt, il te va super bien !

E. 2 : Merci !

Demander aux élèves spectateurs s'ils ont d'autres bonnes idées pour le dire.

Ton oncle a fait tes biscuits préférés, tu adores ces biscuits.

Exemple :

E. 1 : J'adore quand tu fais ces biscuits pour moi, ils sont tellement bons tu es le meilleur cuisinier du monde !

P. : Ouahou ! c'est un peu beaucoup, mais j'aime vraiment faire ces biscuits.

Demander aux élèves spectateurs s'ils ont d'autres bonnes idées pour le dire.

Ta maman est en train de chanter une chanson, elle adore chanter et tu veux qu'elle se sente bien. Que lui dis-tu ?

Exemple :

E. 1 : J'aime beaucoup quand tu chantes maman, tu as une très belle voix.

M. : Oh ! Merci c'est vraiment très gentil de me dire cela.

Demander aux élèves spectateurs s'ils ont d'autres bonnes idées pour le dire.

Ton ami te montre son nouveau vélo. Que pourrais-tu lui dire pour le rendre encore plus content ?

E. 1 : C'est un magnifique vélo. Il est beaucoup plus beau que la plupart des vélos.

E.2 : Merci, le tien est très beau aussi.

Demander aux élèves spectateurs s'ils ont d'autres bonnes idées pour le dire.

Fin de la 2ème séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 4. : Bien écouter pour participer et apprendre (unité 2)

1ère séquence

Objectifs :

- développer une pratique qui favorise la communication, émission et réception des informations.

Temps prévus :

A. Présenter les trois règles pour bien écouter.

B. Présenter le jeu « Oudordodo ».

C. Pratiquer les trois règles dans un jeu.

Préparation du matériel :

- les règles écrites en « images » (illustrées) ;

- le jeu « Oudordodo », les cartes du jeu photocopiées et réunies sur une feuille A4, des images pour illustrer la question : « Où dort Dodo ? »

A. Présenter trois règles pour bien écouter

Règles pour bien écouter :

1. Regarde la personne en train de parler.
2. Reste calme et ne fais pas d'autres activités.
3. Redis ce que tu as entendu en reformulant avec tes propres mots.

B. Présenter le jeu « Oudordodo »

- Positionner toutes les cartes sur le tapis et les présenter aux élèves. Il y a des maisons jaunes ou des violettes, des animaux (souris, oiseaux, chat, poisson), des toits avec cheminées etc.

- Avec les images pour la question : « Où dort Dodo » faire travailler la répétition de la question : « Est-ce que le Dodo dort dans une maison qui a, par exemple, une cheminée ? » Ensemble nous répétons la question plusieurs fois : « Est-ce que le Dodo dort dans une maison qui a... » proposer une variante à la fin.

- Explications collectives sur le jeu. Dire aux élèves qu'ils vont devoir découvrir où est le « Dodo » en posant des questions. Que pour commencer, nous retournons toutes les cartes qui n'auront plus les critères demandés. Par exemple, si la question est : « Est-ce que le Dodo dort dans une maison violette ? » Et que la réponse est « Oui », toutes les maisons jaunes seront inutiles et nous retournerons les cartes.

C. Pratiquer les trois règles dans un jeu

- Mettre en œuvre le jeu en distribuant les rôles aux élèves. Nous pouvons jouer avec 6 ou 7 élèves. Certains ont un rôle fixe durant tout le jeu tandis que d'autres, ceux qui posent des questions et reformulent, le font à tour de rôle. 1. Un élève, animateur sait où est le « Dodo ». A l'aide de la feuille A4, il va pouvoir répondre aux questions de ses camarades. 2. Un élève pose la question. 3. Un autre élève reformule la question. 4. Un élève retourne les cartes qui ne répondent plus aux critères. Celui qui trouve où se trouve le « Dodo » devient animateur.

- Travailler à ce que les élèves intègrent leurs rôles et pratiquent les règles :

1. Poser la question en la formulant en entier.
2. La reformulation est réalisée par un ou deux élèves en fonction de la situation « d'écoute ».
3. Interroger tous les élèves à l'exception de l'animateur. (Quelles cartes ne sont plus concernées par les critères suite à la réponse de l'animateur ? Quelles cartes sont à retourner ?)
4. Garder un œil sur l'animateur afin qu'il ne se trompe pas dans ses réponses.

- Rendre attentif tous les élèves à regarder celui qui parle, ne pas faire autre chose et reformuler chaque fois la question.

Fin de la première séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 4. : Bien écouter pour participer et apprendre (unité 2)

2^{ème} séquence

Objectifs :

- développer une pratique qui favorise la communication, émission et réception des informations.

Temps prévus :

A. Reprendre les trois règles pour bien écouter.

B. Pratiquer ces trois règles dans un jeu.

Préparation du matériel :

- les trois règles écrites en « images » (illustrées). Le jeu « Oudorodo ». La feuille A4 avec les cartes photocopiées.

A. Reprendre les trois règles pour bien écouter

- Demander aux élèves de nous dire ce dont ils se souviennent des trois règles pour « bien écouter ».
Demander à d'autres élèves qui s'expriment moins souvent de reformuler les bonnes propositions.

1. Regarde la personne en train de parler.
2. Reste calme et ne fais pas d'autres activités.
3. Redis ce que tu as entendu en reformulant avec tes propres mots.

B. Pratiquer les trois règles dans un jeu

Cette leçon a été doublée parce que les élèves apprécient beaucoup le jeu et qu'elle permet de travailler cette notion très importante de « bien écouter » qui est particulièrement difficile pour les élèves du premier cycle.

Fin de la première séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 5. Partager, un plaisir et un gain aussi (unité 2)

Objectifs :

- découvrir et s'appropriier la notion de partage ;
- sensibiliser aux différents aspects du partage et aux ressentis agréables/désagréables.

Temps prévus :

- A. Présentation de la notion de partage et discussions.
- B. Partager des blagues et discussions sur le partage.
- C. Scénarios pour imaginer et réfléchir à des solutions pour partager.
- D. Activité de numération et de partage positif.

Préparation du matériel :

- liste de blagues ;
- liste de scénarios ;
- des bonbons.

A. Présentation de la notion de partage et discussions

- Présenter la discussion sur la notion de « partage » comme une histoire qui s'est réellement passée dans l'école des Trois Ponts.
- Reprendre l'image de Mme Loutré pour que les élèves se remémorent le contexte avec les règles de la classe et commencer à raconter :

Mme Loutré a expliqué un jour à ses élèves que beaucoup de personnes pensent que partager est quelque chose que nous devons faire, comme un devoir, même quand nous n'avons pas vraiment envie. Par exemple, quand la maîtresse vous dit qu'il n'y a pas suffisamment de crayons pour en avoir chacun un et qu'il faut attendre et partager avec les autres, c'est quelque chose que vous pouvez ressentir comme un peu désagréable, comme quelque chose que vous devez faire mais que vous n'avez pas vraiment envie de faire.

- Laisser les élèves exprimer leur ressenti et donner des exemples, en les reformulant si nécessaire.

Puis, reprendre à propos de la classe de Mme Loutré. *Mme Loutré leur a dit : « Si vous penser de cette manière, qu'attendre un petit moment est désagréable, cela rend l'action « de partager » plus difficile. Si vous penser que vous pouvez profiter de ce petit moment pour faire quelque chose d'intéressant comme, observer ce qui se passe autour de vous ou, laisser vos idées libres ou encore, prendre de l'avance dans l'activité cela rend les choses plus faciles. »*

Mme Loutré a proposé ensuite à ses élèves de penser à la question du partage autrement, elle leur a dit : *Aujourd'hui, j'aimerais que vous pensiez comment le partage peut vous permettre de vous sentir bien à l'intérieur de vous. Le partage est un acte qui aide à faire savoir aux autres que vous les appréciez, que vous les aimez bien et que vous souhaitez être amis. C'est un geste amical et en plus vous pouvez y trouver beaucoup de plaisir. »*

Je vais vous donner un exemple avec une petite activité.

B. Partager des blagues et discussions sur le partage

Je vais partager avec vous quelque chose que j'apprécie beaucoup, une bonne blague :

« - Est-ce que quelqu'un a déjà vu un éléphant rose caché derrière un arbre ?

- Personne ! C'est normal, car ils savent très bien se cacher. »

Afin de rendre la thématique plus évidente, construire une blague du même genre, par exemple :

« - Est-ce que quelqu'un a déjà vu un cheval vert caché derrière un frigo ? - Personne ! C'est normal, il devait être bien caché. »

Ou encore :

« - Est-ce que quelqu'un a déjà vu une grenouille avec des chaussettes ?

- Personne ! C'est normal, elle cache toujours ses pieds dans l'eau. »

Deux personnages : « - Polenta ! - Si ! - Où as-tu mis le bébé ? - Dans le frigo ! - Mais il va geler ! - T'inquiète pas, j'ai fermé la porte ! »

La maman de Toto demande à Toto : « - Tu as appris beaucoup de chose à l'école aujourd'hui ? »

Et Toto lui répond : « - Pas assez en tout cas, ils veulent que j'y retourne demain. »

La maman de Toto demande à Toto : « - Toto, tu as changé l'eau du poisson ? »

Et Toto répond : « - Non, il n'avait pas tout bu ! »

Le père de Toto dit : « - Tu sais Toto, la télévision ne pourra jamais remplacer un vrai journal. Et pourquoi, papa ? - Toto, as-tu déjà essayé d'écraser un moustique avec une télé ? »

La maîtresse dit : « - Que celui qui se sent bête se lève. » Toto se lève. « - Tu te trouves bête Toto ? - Non madame, mais ça me faisait de la peine de vous voir toute seule debout. »

- Dire aux élèves que cela vous a fait vraiment plaisir de partager ces blagues avec eux ? Leur demander s'ils les ont trouvées amusantes ? Demander aux élèves s'ils ont des blagues à partager ?

- Demander aux élèves s'ils ont une idée de quelque chose que l'on peut partager à l'école ? Par exemple, présenter quelque chose que l'on aime bien, une devinette ou un gâteau d'anniversaire.

C. Scénarios pour imaginer et réfléchir à des solutions pour partager

Le but ici est d'amener les enfants à penser comment « partager » de manière agréable en tenant compte des besoins de tous. Ecouter toutes leurs propositions et additionner les idées. Utiliser des situations concrètes, proposées dans les scénarios suivants.

Scénario 1

Au début de l'année scolaire, madame Loutre dit à sa classe qu'il n'y a que trois balles pour jouer à la récréation. A l'heure de la récréation, six enfants demandent une balle. Madame Loutre donne les balles aux trois premiers enfants qui lui ont demandé. Les autres enfants se sont sentis déçus, ils ont pensé que c'était injuste.

Comment vous sentiriez-vous si vous étiez un des enfants qui n'avait pas reçu de balle ? Est-ce que l'un d'entre vous a une idée pour que cela soit plus juste ?

(...) Orienter si nécessaire leur recherche, réponse(s) : jouer ensemble, obtenir une balle pour une prochaine fois, réaliser une liste pour chaque récréation (les élèves pourraient la gérer eux-mêmes).

Scénario 2

Au parc à jeux, une fille qui s'appelle Corinne aimerait faire de la balançoire. Mais toutes les balançoires du terrain de jeux sont déjà prises. Corinne se décide à demander à Laurent si elle pourrait aussi utiliser la balançoire. Elle connaît mieux Laurent que la plupart des autres enfants. Elle lui dit : « - J'aimerais aussi faire de la balançoire, pourrais-tu me la laisser un moment ? »

- Demander aux élèves : Pensez-vous que Corinne a bien fait de demander pour la balançoire ? Pensez-vous que Laurent va la lui laisser ? Comment pensez-vous que Laurent va se sentir s'il partage la

balançoire ? Comment va se sentir Corinne si Laurent ne veut pas partager sa balançoire ? Que peut faire Corinne si Laurent n'a pas envie de lui prêter la balançoire tout de suite ? (...)

- Ecouter les idées des élèves, les reformuler et les additionner. Si nécessaire orienter les élèves sur des idées créatives que Corinne pourrait avoir. Elle pourrait dire :

- Laurent est-ce que tu me la prêtes dans un moment ?

- Est-ce que nous pourrions l'utiliser chacun un moment et se la passer ?

- Si tu me laisses faire un peu de balançoire je te donne mes frites au repas du réfectoire.

- La maîtresse a dit que nous devons partager, si tu ne veux pas suivre la règle, je vais le dire à la maîtresse.

- Laurent, nous sommes de bons amis et les bons amis partagent, s'il te plaît, tu me la prêtes dans un moment.

Scénario 3

Un jour durant le cours de bricolage, Mme Loutre dit à sa classe qu'elle voudrait que tout le monde découpe des lettres pour faire des mots et réaliser une sorte de grande guirlande. Or, Il n'y avait pas assez de ciseaux pour tous, seulement la moitié environ. Mme Loutre gardait les ciseaux dans un récipient au fond de la classe. Quand Mme Loutre demanda aux élèves de commencer, ils ont couru au fond de la classe et ils ont tous essayé d'avoir une paire, c'était le chaos.

- Demander aux élèves : Comment te sentirais-tu si tu étais l'un des enfants qui n'avait pas pu obtenir des ciseaux ? (...) Réponse(s) : Fâché, triste ou déçu.

- Comment faire pour partager les ciseaux et que cela soit une situation positive pour tous ? (...)

Réponse(s) : S'organiser pour découper et dessiner à tour de rôle avec un groupe qui dessinerait et un autre qui découperait, les élèves pourraient faire des équipes de deux et s'arranger pour se passer la paire de ciseaux.

D. Activité de numération et de partage positif

Terminer sur une activité de type numération : Comment partager un sac de bonbons entre nous pour que nous nous sentions tous bien ?

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 6. : Introduction aux émotions (unité 4)

Objectifs :

- découvrir un certain nombre d'émotions ;
- sensibiliser au fait qu'il y a beaucoup d'émotions différentes, que certaines sont agréables et d'autres désagréables.

Temps prévus :

A. Petit retour sur la leçon « partager » et sur les émotions agréables ou désagréables.

B. Indiquer que les émotions sont perceptibles dans les différentes parties du corps.

C. Introduire les expressions faciales, identifier les différentes parties du visage.

D. Amener l'idée qu'il y en a beaucoup d'émotions et qu'elles peuvent se lire sur le visage.

E. Récit qui permet de reprendre tous ces sujets B, C, D.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles, l'une pour représenter les émotions agréables (orange) et l'autre les émotions désagréables (gris-bleu) ;

- dessins 1 à 8, représentant différentes parties du corps humain, différentes parties du visage et l'histoire de Léon.

A. Petit retour sur la leçon « partager » et sur les émotions agréables ou désagréables

Nous avons vu la dernière fois que partager pouvait sembler une obligation « on doit le faire » et que nous n'en avons pas toujours très envie. Nous avons parlé également que nous pouvions, grâce à nos

idées personnelles, occuper le temps d'attente, par exemple pour obtenir un outil en s'occupant à autre chose. Nous avons vu que partager pouvait être désagréable mais aussi agréable. Quand tu demandes à quelqu'un, par exemple s'il peut te prêter les ciseaux et que l'autre te dit « Oui », comment te sens-tu ? Tina avait répondu : « *Bien !* ».

B. Indiquer que les émotions sont perceptibles dans les différentes parties du corps

Aujourd'hui, nous allons parler des émotions. Je propose deux feuilles de couleur pour décrire les émotions agréables ou désagréables.

- Nommer un assistant pour aider à afficher le matériel.

Où ressentons-nous les émotions ? (...) Dans notre corps ?

- L'assistant retourne le dessin 1, les différentes parties du corps humain, faire nommer celles-ci aux élèves.

C. Les expressions faciales, identifier les différentes parties du visage

Les émotions, si elles sont ressenties à l'intérieur de nous, peuvent aussi se voir à l'extérieur.

- L'assistant retourne le dessin 2. Les élèves nomment les différentes parties du visage.

D. Amener l'idée qu'il y a beaucoup d'émotions et qu'elles peuvent se lire sur le visage

Solliciter les élèves par un questionnement. Comment est la bouche quand on est joyeux ? Comment sont les yeux quand on est triste ? Toutes les parties du visage expriment le sentiment qui est vécu à l'intérieur.

E. Récit

L'histoire de Léon : *Je vais vous raconter une histoire celle de Léon. Il ressent des émotions comme vous.*

- L'assistant retourne le dessin 3.

Voici Léon, c'est un jeune garçon à peu près de votre âge. Il aime faire du vélo et regarder la télé. Il a une soeur et il l'aime bien, mais, parfois ils se disputent quand même avec elle. Je pense que si vous pouviez rencontrer Léon, vous l'aimeriez bien et lui aussi.

- L'assistant retourne le dessin 4.

Comme chacun de vous, Léon ressent plein d'émotions. Il y a des choses qui arrivent et qui rendent Léon joyeux, par exemple quand c'est son anniversaire, ou simplement quand il peut manger une pizza, car il adore la pizza. Il se sent joyeux quand son chien lui fait la fête ou quand un ami lui demande de jouer avec lui. Et vous ? Quand vous sentez-vous joyeux ? (...)

Quand Léon se sent joyeux, il sent comme de la chaleur à l'intérieur de lui ou de la lumière. Quand Léon est vraiment très joyeux, il sent son cœur brillant comme le soleil. Avez-vous déjà senti quelque chose comme ça ?

Où mettriez-vous cette émotion « content, joyeux ? » (...) Sur la feuille grise ou sur la feuille orange ? Est-ce que se sont des émotions agréables ou désagréables ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 5.

Parfois des choses arrivent qui rendent Léon triste. Par exemple, il se sent triste quand il tombe et se blesse ou quand il a perdu quelque chose qui est important pour lui. Il se sent triste quand ses amis ne veulent pas jouer avec lui ou quand il perd à un jeu. Et qu'en est-il pour vous ? (...)

Quand Léon est triste, il se sent lourd, il traîne les pieds. L'émotion qu'il ressent à l'intérieur peut faire penser au froid. Quand Léon est vraiment triste, il sent son cœur se serrer et il se sent l'envie de pleurer. Avez-vous déjà senti quelque chose comme cela ?

Où mettriez-vous, l'émotion « triste » ? (...) Sur la feuille grise ou sur la feuille orange ? Est-ce que c'est une émotion agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 6.

Parfois, des choses rendent Léon furieux. Quand il veut faire quelque chose et qu'il est empêché, quand sa maman lui interdit de faire ce qu'il souhaite. Sa sœur lui fait souvent ressentir de la colère, par exemple, quand elle lui prend sa casquette ou quand elle mange ses yaourts préférés. Léon se sent vraiment très énervé quand ses amis l'appellent par un surnom qu'il déteste.

Quand Léon devient furieux, il se sent devenir tout rouge et chaud comme un volcan à l'intérieur. Son cœur gonfle et il le sent comme un dragon en train d'exploser, il pourrait cracher du feu.

Avez-vous déjà ressenti quelque chose comme cela ? (...)

Où mettriez-vous, les émotions « furieux, fâché » ? Sur la feuille grise ou sur la feuille orange ? Est-ce que ces émotions sont agréables ou désagréables ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 7.

Parfois, des choses arrivent qui inquiètent Léon, par exemple quand il entend des bruits bizarres ou quand il rêve de monstres. Il ressent de la peur quand sa maman rentre tard le soir ou quand il va seul à la cave. Léon a peur des araignées. Et qu'en est-il pour vous ? (...)

Quand Léon ressent de la peur, on dit qu'il est effrayé ou apeuré, il a la chair de poule et il ressent une pression à la poitrine. Si cette peur est très forte son cœur peut battre comme un tambour ce qui lui donne l'impression de dire : Attention ! Attention !

Avez-vous déjà ressenti quelque chose comme cela ? (...)

Où mettriez-vous, l'émotion avoir « peur » ? (...) Sur la feuille grise ou sur la feuille orange ? Est-ce que c'est une émotion agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 8.

Léon a plein d'émotions et celles-ci changent tout au long de la journée.

Nous aussi nous ressentons beaucoup d'émotions qui changent tout au long de la journée. Complimenter les élèves sur leur écoute et leur participation.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 8 : L'émotion se sentir « content, joyeux » (unité 4)

Objectifs :

- distinguer les émotions liées aux pensées et celles liées aux ressentis plus physiques comme la piqûre d'une aiguille qui nous donne un message de douleur ou de peur ;
- observer les expressions faciales des émotions « content, joyeux » : yeux, sourcils et bouche ;
- situer cette émotion par rapport aux ressentis agréables/désagréables ;
- relier cette émotion à des causes externes.

Temps prévus :

- A. Sensibiliser les élèves aux différents aspects des émotions.
- B. Présentation des « visages-émotions » (dessins des expressions faciales), situer les émotions comme agréables ou désagréables.
- C. Relier les émotions à des causes externes et affiner l'observation des expressions faciales avec les photos qui illustrent les émotions.
- D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- photos pour illustrer des émotions différentes ;
- deux grandes feuilles de couleur pour accueillir les dessins des émotions et les catégoriser comme agréables ou désagréables ;
- dessins et photos 1-4 pour observer les expressions faciales « content, joyeux » ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale de l'émotion se sentir « content, joyeux ».

A. Sensibiliser les élèves aux différents aspects des émotions

Nous allons continuer de parler et de réfléchir à propos des émotions. Nous avons vu qu'il en existe beaucoup, que nous pouvons les ressentir à l'intérieur de nous et que les autres peuvent les voir sur nos visages. Par exemple en regardant les sourcils, les yeux, les joues et la bouche.

Voici quelques photos qui nous donnent à penser à des choses que l'on peut ressentir. D'abord une photo avec un piqure au bout du doigt puis, une autre photo afin d'essayer d'imaginer le ressenti d'un petit garçon qui tient un chien dans ses bras. (...)

B. Présentation des « visages-émotions » (dessins des expressions faciales), situer les émotions comme agréables ou désagréables

Aujourd'hui nous allons parler d'une seule émotion que l'on peut appeler « content, joyeux ».

- Montrer les dessins des expressions faciales et interroger les élèves : « Est-ce que vous pensez que ces émotions sont agréables ou désagréables ? » Après les réponses et l'accord des élèves, leur indiquer que vous avez choisi un tableau avec, dans ce cas, la couleur orange, pour afficher les émotions agréables.
- Nommer l'assistant et lui demander de bien vouloir placer le « visage-émotion » sur le tableau orange.

C. Relier les émotions à des causes externes et affiner l'observation des expressions faciales avec les photos qui illustrent les émotions

- L'assistant retourne le dessin 1.

Ici, c'est un garçon qui se sent comment ? Et pourquoi ?

- Laisser les élèves faire des propositions : Content parce qu'il y a un papillon, parce que c'est une belle journée.

- L'assistant retourne le dessin 2.

Ici, il y a une fille qui se sent comment ? Et pourquoi ?

- Laissez les élèves faire des propositions : Peut-être qu'elle aime bien la glace ou bien le chat ?

L'assistant retourne les photos 3 et 4.

Voici maintenant des photos de personnes qui sont contentes ou joyeuses, nous pouvons observer leurs yeux, leurs bouches. Les élèves sont invités à venir regarder de plus près. Comment sont les yeux ? La bouche ? Est-ce que c'est agréable ou désagréable de regarder quelqu'un qui est joyeux ? Laisser les élèves s'exprimer spontanément, à tour de rôle.

- Relever éventuellement que quand nous regardons quelqu'un qui est joyeux, nous pouvons ressentir la même émotion que lui et se sentir aussi joyeux.

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent deux « visages-émotions » « content et joyeux » et ils les personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Présenter le projet de réaliser une collection de « visages-émotions » qui sera reliée par une boucle pour former un ensemble. Les « visages-émotions » qui décrivent les émotions agréables seront collés sur des feuilles oranges et les autres sur des feuilles grises.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 8. : L'émotion se sentir « triste » (unité 4)

Objectifs :

- renforcer le lien entre les émotions et les causes ;
- reconnaître l'expression faciale de l'émotion se sentir « triste » ;
- favoriser les échanges oraux avec les élèves.

Temps prévus :

A. Reprendre à partir des émotions se sentir « content, joyeux ».

B. Présenter l'émotion se sentir « triste ».

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles de couleur pour les émotions agréables/désagréables ;

- photo avec une araignée, discussion sur la différence des perceptions ;
- dessins et photos 1 à 4 pour observer les expressions faciales et les postures de l'émotion « triste » ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale de l'émotion se sentir « triste ».

A. Reprendre à partir des émotions « content, joyeux »

- Revenir sur les propos des élèves en lien avec les émotions « content et joyeux » :

Laure : *Je suis contente parce que je peux aller à l'école et il y a des enfants qui ne peuvent pas aller à l'école.*

Luce : *Moi j'aime bien quand ma cousine vient à la maison.*

Anne : *Moi je suis contente d'avoir un chat et je l'aime beaucoup.*

Louane : *Moi j'ai été contente d'aller au travail avec mon papa.*

Maud : *Je suis contente quand je vais à vélo.*

Ella : *Contente d'aller au parc.*

Thierry : *Le monsieur sur la photo, il est content parce qu'il a fini ses études.*

B. Présenter l'émotion « triste »

Triste, c'est ce que l'on ressent quand on n'est pas content ou pas joyeux.

- Montrer le dessin de l'expression faciale.

Est-ce que vous pensez que c'est agréable d'être triste ? (...)

- Nommer un assistant et lui demander de placer le dessin dans la bonne catégorie.
- L'assistant retourne les photos 1 et 2.

Ici, il y a deux photos de personnes qui se sentent tristes.

- Interroger les élèves sur ce qui nous permet de le savoir et pointer sur les photos les coins de la bouche qui descendent, les yeux tristes, la posture du corps.

- L'assistant retourne le dessin 3.

Ici, il y a la photo d'un petit garçon qui se sent triste.

- Pointer de nouveau les éléments à observer.

Pourquoi pensez-vous que le petit garçon se sent triste ? (...) Réponse(s) : Il ne pouvait pas rentrer à la maison parce qu'il n'avait pas sa clé. Il a des problèmes.

Nous avons déjà parlé de cette émotion « triste » et vous nous aviez fait de nombreux témoignages très touchants :

Tina : *Quand quelqu'un a de la peine à parler et que les autres rigolent.*

Thierry a raconté une histoire au parc à jeux : des enfants avaient mis des copeaux de bois sur le toboggan et quand il les a enlevés, cela s'est mal passé avec les autres enfants.

Luce nous a expliqué qu'elle avait demandé à une amie de jouer avec elle et que celle-ci, sans lui donner de réponse, s'est retournée et elle est partie.

Maud qui n'a pas reçu d'invitation pour un anniversaire.

- L'enseignante peut aussi raconter une histoire où elle s'est sentie triste.

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent un « visage-émotion » se sentir « triste » et ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Le « visage-émotion » est collé sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Prolongements :

Dessin 3 :

Ici, il y a la photo d'une petite fille qui se sent triste, nous ne pouvons pas voir son visage et nous ne pouvons pas savoir ce qui s'est passé. Qu'est-ce qui fait que nous puissions penser qu'elle est triste ? (...)

Réponse(s) : La position du corps.

Est-ce que vous avez des idées de la raison pour laquelle elle peut se sentir triste ? (...)

- Il n'y a pas d'indices pour nous expliquer la situation, nous pouvons imaginer les possibilités que nous connaissons.

Imagine quelles émotions tu pourrais ressentir si :

- tu as perdu ton jouet favori ;
- ta maman te donne de l'argent pour une glace ;
- tu regardes un dessin animé ;
- ton chat s'est perdu ;
- ton ami partage sa récréation.

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 9. : Le désir de garder ses ressentis pour soi et l'émotion se sentir « bien » (unité 4)

Objectifs :

- observer les caractéristiques des émotions sur les expressions faciales et sur la posture du corps ;
- introduire et s'approprier l'idée que les émotions donnent des signaux qui expliquent comment cela va à l'intérieur de nous ; que l'on peut garder pour soi certains ressentis intimes ou privés ;
- renforcer le lien entre les émotions et les causes.

Temps prévus :

A. Histoire et identification des émotions.

B. Présentation des photos et dessins, postures corporelles et expressions faciales.

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles de couleur avec des émotions représentées par les expressions faciales, classées selon la notion agréable/désagréable ;
- photo avec une expression corporelle de détente ;
- dessins pour présenter l'expression faciale se sentir « bien » ;
- les expressions faciales coloriées par les élèves ;
- photos et dessins pour observer les expressions faciales de manière plus fine ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale de l'émotion se sentir « bien ».

A. Histoire et identification des émotions

Durant nos dernières rencontres, nous avons parlé de trois émotions différentes, lesquelles ? Joyeux, content et triste (tableau). Vous allez écouter une histoire et nous nous arrêterons pour que vous puissiez indiquer les émotions du personnage de l'histoire.

- Nommer : trois assistants dans le groupe qui vont chercher leur petit calepin avec les expressions faciales.

Dans cette histoire, il n'y aura pas d'images, vous devrez chercher dans votre tête. Vous pouvez poser des questions quand vous voulez, en levant la main. De mon côté, je vais m'arrêter durant l'histoire pour vous poser des questions sur l'émotion que doit ressentir la petite fille. Chacun réfléchira à la question dans sa tête et les trois assistants montreront avec leur petit calepin quelle est l'expression du visage qui correspond à l'émotion du moment.

Histoire : Dans cette histoire, il y a une petite fille qui s'appelle Sara. Elle a un chien avec des poils bruns tout bouclés et pour cette raison, elle lui a donné le nom de « Petit Mouton ». Un matin, quand Sara se lève pour aller à l'école, Petit Mouton reste couché dans un coin. Et quand elle l'appelle, il ne vient pas comme il le fait d'habitude. Il ne remue pas la queue et il reste étendu dans un coin.

La maman de Sara lui dit : « Je pense que Petit Mouton est malade ! »

Comment pensez-vous que Sara se sent ?

- Les assistants choisissent l'un des « visages-émotions » pour le montrer aux autres et ceux-ci donnent leur avis. D'autres commentaires verbaux sont les bienvenus.

Sara s'habille quand même et va à l'école. Elle est vraiment très silencieuse, elle n'a pas envie de parler de Petit Mouton avec ses camarades, elle garde ses craintes et ses émotions pour elle.

Comment pensez-vous que Sara se sent ?

- Les assistants choisissent l'un des « visages-émotions » pour le montrer aux autres et ceux-ci donnent leur avis. Des réponses plus verbales, « triste » ou elle ne « se sent pas bien », sont attendues.

Plus tard dans la journée, quand Sara sort à la récréation, elle voit la voiture de sa maman parkée dans le parking à côté de l'école. Sa mère marche dans la cour et vient à sa rencontre, Sara court jusque vers elle. Sara, lui dit sa maman, le vétérinaire a dit que Petit Mouton a un problème à l'estomac mais qu'il devrait aller mieux demain. Un grand sourire apparaît sur le visage de Sara qui embrasse sa maman.

Comment pensez-vous que Sara se sent ?

- Les assistants choisissent l'un des « visages-émotions » pour le montrer aux autres et ceux-ci donnent leur avis. Des réponses plus verbales, « contente, joyeuse », sont souhaitées et d'autres commentaires sont les bienvenus.

B. Présentation des photos et dessins, postures corporelles et expressions faciales

- présentation de la photo : posture détendue, allongée pour illustrer l'émotion « se sentir bien ».
- présentation des photos et dessins 1 et 2, 3 et 4 pour illustrer l'émotion avec les expressions faciales.
- pointez les éléments qui décrivent cette émotion.

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent le « visage-émotion » se sentir « bien » et ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.
- Le « visage-émotion » est collé sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.
- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 10. : Les émotions opposées se sentir « excité et fatigué » (unité 4)

Objectifs :

- observer les caractéristiques des émotions sur les expressions faciales et sur la posture du corps ;
- sensibiliser à la notion des émotions opposées, radicalement différentes ;
- renforcer le lien entre les émotions et les causes.

Temps prévus :

- A. Présentation de l'émotion se sentir « impatient » ou « excité ».
- B. Présentation de l'émotion se sentir « fatigué ».
- C. Identifier les émotions en lien avec un contexte (avant ou après, causes ou conséquences).
- D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles avec les émotions déjà présentées et classées sous agréable/désagréable ;
- dessins pour présenter les expressions faciales des émotions se sentir « excité » et se sentir « fatigué » ;
- photos et dessins pour affiner l'observation des émotions ;
- dessins pour chaque élève pour présenter l'expression faciale des émotions se sentir « excité » et « fatigué ».

A. Présentation de l'émotion se sentir « impatient » ou « excité »

- Nommer un assistant.

Durant nos dernières rencontres, nous avons parlé d'émotions différentes, lesquelles ? (...) Réponse(s) :

Joyeux, content, triste et se sentir « bien ». Nous avons abordé aussi le contraire de se sentir « bien » qui est ne pas se sentir « bien » et avoir envie de garder ses émotions pour soi.

Aujourd'hui, nous allons voir deux nouvelles émotions dont la première est se sentir « excité ».

Cette émotion, nous la ressentons quand nous nous réjouissons à propos de quelque chose et que nous sommes impatients. Il faut que les choses arrivent vite, nous n'avons pas envie d'attendre. Nous pouvons dire que nous sommes sans patience.

- L'assistant affiche au tableau la photo d'une expression corporelle, pleine de dynamisme.

- L'assistant affiche l'expression du « visage-émotion » avec un sourire tellement grand qu'il agit sur les yeux et les ferme.

Est-ce une émotion agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie.

Quelqu'un a-t-il déjà ressenti cette émotion et dans quelle situation ? Est-ce une émotion agréable ou désagréable ?

- L'assistant retourne les photos 1 et 2.

Ici, il y a deux photos de personnes qui se sentent impatientes. Dites-nous quels éléments nous font voir l'émotion ? (...) Réponse(s) : la posture du corps dynamique, le sourire avec la bouche légèrement ouverte, les mains sont tendues au-dessus de sa tête.

- L'assistant retourne le dessin 3. (...)

B. Présentation de l'émotion se sentir « fatigué »

Nous allons passer à la deuxième émotion de ce jour. Je vais tenter de vous le mimer et vous aller deviner. Soupirer profondément, bailler, faire tomber épaules. Décrire avec les élèves tous ces éléments. Se sentir « fatigué », c'est la façon dont nous nous sentons quand nous n'avons pas assez dormi ou lorsque nous avons accompli un travail long et épuisant ou encore quand nous sommes malades. Quand nous nous sentons fatigués, nous ressentons un relâchement, nous sommes un peu mous et calmes.

- L'assistant retourne le dessin de l'expression faciale.

Pensez-vous que se sentir fatigué est plutôt agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie et retourne le dessin de l'expression du corporelle.

Ici, l'on voit une personne qui se sent très fatiguée. Quelles sont les indices ? (...) Réponse(s) : Les épaules qui tombent, le dos arrondi, les coudes sont appuyés sur les jambes et le visage est orienté vers le sol.

- Pointer les indices lorsque les élèves les énoncent.

- L'assistant retourne les photos 4 et 5 et les dessins 6 et 7.

Ici, il y a plusieurs images de personnes qui se sentent fatiguées. Quelles sont les indices ? (...)

Réponse(s) : Les petits yeux, le bâillement.

- Pointer les indices lorsque les élèves les énoncent.

C. Identifier les émotions en lien avec un contexte (avant ou après, causes ou conséquences)

Nous allons réfléchir tous ensemble et j'aimerais que vous pensiez très fort comment vous vous sentez à l'intérieur quand :

1. Tu as eu une très longue journée et tu as très envie d'aller t'asseoir. (Proposer aux élèves de mimer l'émotion). Réponse(s) : Tu es fatigué après.

2. Ta classe part en course d'école, à la campagne aujourd'hui. Proposer aux élèves de mimer l'émotion. Réponse(s) : Tu es excité, tu te réjouis avant.

3. Tu as été au lit très tard la nuit dernière. Proposer aux élèves de mimer l'émotion. Réponse(s) : Tu es fatigué après.

4. Ton oncle t'amène voir un film au cinéma ce soir. Proposer aux élèves de mimer l'émotion. Réponse(s) : Tu es excité, tu te réjouis avant.

5. Ton équipe de foot a gagné le match. (Proposer aux élèves de mimer l'émotion.) Réponse(s) : Tu es excité après.

Demander aux élèves de nommer l'émotion en répétant les points 1 à 5. Situer le contexte (avant ou après).

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent deux « visages-émotions » se sentir « excité » et « fatigué » et ils les personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.
- Les « visages-émotions » sont collés sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.
- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 11. : Les émotions opposées se sentir « effrayé et en sécurité » (unité 4)

Objectifs :

- revoir l'idée que les émotions peuvent changer ;
- renforcer le lien entre les émotions et les causes ;
- expliquer que les émotions peuvent être opposés ;
- observer les caractéristiques des émotions sur les expressions faciales et sur la posture du corps.

Temps prévus :

- A. Présentation de l'émotion se sentir « apeuré » ou se sentir « effrayé ».
- B. Présentation de l'émotion se sentir « en sécurité ».
- C. Récit : « Sofia a peur ».
- D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles avec les émotions déjà présentées agréables/désagréables ;
- dessins pour présenter l'expression faciale se sentir « effrayé » et se sentir « en sécurité » ;
- photos pour affiner l'observation des expressions faciales ;
- dessins pour établir le lien entre les causes et les émotions ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale des émotions se sentir « effrayé » et se sentir « en sécurité ».

A. Présentation de l'émotion se sentir « apeuré » ou se sentir « effrayé »

- Nommer un assistant.

Durant notre dernière leçon, nous avons parlé de quelles émotions ? (...)

- Pointer les « visages-émotions » pour amener les élèves à nommer toutes les émotions déjà vues.

Aujourd'hui, nous allons aborder deux nouvelles émotions, mais avant de vous les présenter, j'aimerais vous entendre vous exprimer à propos d'une image (la jeune fille et l'araignée).

Certains animaux comme les araignées peuvent faire peur, mais il y a des personnes qui n'ont pas peur des araignées. Que pensez-vous de ces différences ? (...)

Aujourd'hui, nous allons parler de la peur. Quand nous avons peur, nous faisons attention et la peur est donc une émotion très importante qui peut nous protéger. Nous ressentons tous des émotions et même si c'est parfois désagréable, ces émotions ne sont pas mauvaises et elles peuvent nous être très utiles. Les émotions nous disent comment nous sommes à l'intérieur de nous et elles peuvent même nous prévenir d'un danger. Nous pouvons dire que quand nous avons peur, nous nous sentons apeurés ou effrayés. Qui se souvient de la dernière fois où il s'est senti effrayé ? (...)

- L'assistant retourne le dessin de l'expression faciale.

Comment est l'expression du visage ? (...) Réponse(s) : La bouche est ouverte, les yeux aussi et ils semblent regarder fixement quelque chose, les sourcils sont relevés.

Est-ce que vous pensez qu'avoir peur c'est agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie et retourne les photos 1 et 2.

Ici, nous pouvons voir des gens qui ont peur. Qu'est-ce qui nous montre qu'ils ont peur ? (...)

Réponse(s) : Reproduire l'expression corporelle de l'image. Les épaules sont contractées.

- L'assistant retourne le dessin 3.

Voici un garçon qui a peur. De quoi peut-il avoir peur ? (...) Réponse(s) : Il a peur parce qu'il pense qu'il y a des fantômes qui vivent dans cette vieille maison, qu'elle est hantée.

- L'assistant retourne le dessin 4.

Cette fille se sent effrayée, est-ce que vous avez une idée de la raison ? (...) Réponse(s) : Elle est à l'hôpital et elle va probablement avoir une opération. Sa bouche est ouverte et elle tremble de peur. L'infirmière lui dit que tout va bien se passer, elle aimerait que la jeune fille se sente en sécurité.

B. Présentation de l'émotion se sentir « en sécurité »

Nous allons passer à la deuxième émotion et parler de se sentir « en sécurité ». Se sentir en sécurité est le contraire d'avoir peur. Comme l'émotion être joyeux est le contraire d'être triste. Nous pouvons dire que ce sont des émotions qui sont opposées parce qu'elles sont radicalement différentes.

- L'assistant retourne les photos 5 et 6.

Ici, nous avons des personnes qui se sentent en sécurité.

- Montrer les signes qui indiquent l'émotion : les yeux sont calmes, le sourire est tranquille, le corps est détendu. Cette émotion ressemble à celle se sentir « bien »

A quelles autres expressions faciales ressemble-t-elle encore ? (...) (Les expressions faciales sont affichées au tableau.)

Est-ce que cette émotion « se sentir en sécurité » est une émotion agréable ou désagréable ?

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie, puis, retourne le dessin 7.

Est-ce que cette fille se sent en sécurité ? Pourquoi ? (...) Réponse(s) : Elle se sent en sécurité parce qu'elle est dans son lit avec ses peluches ou ses doudous, elle sait que tout va bien. Sa bouche est souriante, ses yeux sont calmes et elle à l'air détendue, prête à s'endormir.

- L'assistant retourne le dessin 8.

Est-ce que ce garçon se sent en sécurité ? Pourquoi ? (...) Réponses : Il se sent en sécurité. Il sait que tout va bien et qu'il n'y a rien qui pourrait l'effrayer. Il aime être dehors la nuit, vous pouvez voir qu'il est souriant et calme.

C. Récit : « Sofia a peur »

- Pour faire de la place au tableau, enlever les images (1 à 8) et placer les images (9, 10 et 11).

Nous allons écouter l'histoire qui s'appelle « Sofia a peur » :

- L'assistant retourne le dessin 9.

Il était une fois, une petite fille appelée Sofia qui était prête pour aller se coucher. Sofia avait fermé ses rideaux, elle avait brossé ses dents et elle se sentait bien et en sécurité.

- Pointer le « visage-émotion » sur le tableau

- L'assistant retourne le dessin 10.

Durant la nuit, Sofia fait un cauchemar et elle essaie de se cacher sous son duvet mais sans y arriver vraiment.

Comment se sent Sofia ? (...) Réponse(s) : Elle a peur.

- Pointer le « visage-émotion » sur le tableau.

Elle appelle : « Au secours » « Au secours » et elle commence à pleurer.

- L'assistant retourne le dessin 11.

Ses parents se sont levés et viennent le plus rapidement possible dans sa chambre. Ils ont allumé la lumière et ils lui parlent :

- « Coucou Sofia, tu as eu un mauvais rêve, mais tout va bien maintenant tu ne dois plus avoir peur »

La maman prend Sofia dans ses bras.

Quel est le sentiment de Sofia ? (...) Réponse(s) : Elle se sent en sécurité.

- Pointer le « visage-émotion » sur le tableau.

Ensuite, Sofia accepte de retourner au lit et elle réussit même à faire un très joli rêve.

Qu'est-ce qui fait que les émotions de Sofia ont changé ? (...) Réponse(s) : Le rapport au contexte...

Tout au long d'une journée, nos émotions vont changer et se mettre en accord avec les événements que nous vivons. Quand on ne se sent pas « bien », nous pouvons penser que les choses vont probablement changer ou s'améliorer d'ici peu de temps.

Est-ce que cette histoire vous rappelle quelque chose qui vous est arrivé et que vous avez envie de raconter ? (...)

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent un « visage-émotion » se sentir « effrayé » et ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Le « visage-émotion » est collé sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 12. : L'émotion se sentir « fâché ou furieux » (unité 5)

Objectifs :

- permettre aux enfants d'explorer leurs émotions en toute sécurité ;
- introduire et s'approprier l'idée qu'il est normal de ressentir toutes les émotions ;
- observer les caractéristiques des émotions « fâché » sur les expressions faciales ;
- encourager les enfants à discuter à partir de leurs propres expériences.

Temps prévus :

A. Présentation de l'émotion de la colère se sentir « furieux, fâché ».

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- les deux grandes feuilles avec les émotions déjà présentées agréables/désagréables ;
- dessins pour présenter l'expression faciale se sentir « furieux, fâché » ;
- photos pour affiner l'observation des expressions faciales ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale de l'émotion se « sentir furieux, fâché ».

A. Présentation de l'émotion de la colère se sentir « furieux, fâché »

- Nommer un assistant.

Durant nos dernières leçons nous avons parlé de plusieurs émotions lesquelles ? (...)

- Pointer les visages-émotions présentés au tableau.

Aujourd'hui, nous allons aborder une nouvelle émotion qui vient quand quelque chose nous dérange beaucoup et que nous ne pouvons pas faire, par exemple, ce que nous voudrions faire. Cette émotion, c'est la colère. Nous pouvons dire que nous nous sentons furieux ou fâché. Ces deux mots indiquent la même émotion, mais furieux est encore plus fort comme ressenti que fâché.

Qui se souvient de la dernière fois où il a ressenti beaucoup de colère ? Encourager les enfants à discuter à partir de leurs propres expériences.(...)

- Montrer le dessin de l'expression faciale. Comment est-ce que l'on se ressent à l'intérieur de nous quand nous sommes avec cette émotion de colère ?

Est-ce agréable ou désagréable d'être en colère ? Si certains enfants proposent de dire que c'est agréable d'être en colère aborder le sujet. Certains enfants se rappellent peut-être qu'exprimer sa colère provoque parfois un soulagement, une détente. Cette situation sera à reprendre avec la question des comportements.

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie, et retourne les photos 1 et 2.

Ici nous pouvons voir des gens qui sont en colère. Qu'est ce qui nous montre qu'ils sont en colère ? (...)

Décrire les expressions faciales : leur bouche est fermée, les dents probablement serrées, leurs yeux

indiquent de la colère, les sourcils resserrés et baissés, et dans leur corps on peut lire une tension, les bras contractés croisés ou avec le poing serré.

- Reproduire les expressions corporelles des images.
- L'assistant retourne le dessin 3.

Voici le dessin de deux enfants qui sont visiblement fâchés (leurs yeux lancent des éclairs et leurs sourcils sont froncés, ils parlent et le garçon a le poing serré, la fille a les mains sur les hanches comme ceci : (mimer la posture). Comment s'appelle ce qu'ils font ? (...) Réponse(s) : Se disputer. Est-ce que quelqu'un sait la différence entre discuter et se disputer ? (...) Réponse(s) : Discuter c'est parler gentiment, écouter l'autre et parler à tour de rôle. Quand nous sommes fâchés nous ne discutons plus gentiment, nous devenons exigeant, nous voulons quelque chose et nous le demandons avec force et nous oublions d'écouter l'autre.

Qu'est-ce que nous pouvons dire du comportement se disputer ? Est-ce qu'il est acceptable ou non ? (...) Les mots échangés sont importants. Par exemple, dire que nous sommes fâchés, est-ce un comportement acceptable ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 4.

Voici le dessin d'un garçon qui est fâché. Ses sourcils sont baissés, ces yeux indiquent aussi la colère sa bouche est tournée vers le bas et il est en train de dire quelque chose avec les lettres « grrrrr ».

Pourquoi ? Avez-vous une idée de ce qui le rend fâché ? (...)

- Encourager les élèves à s'exprimer en leur disant qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

C. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent un « visage-émotion » qui exprime se sentir « furieux, fâché » et ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.
- Le « visage-émotion » est collé sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.
- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 13. : Les émotions et les comportements (unité 5)

Objectifs :

- travailler le concept de la différence entre : penser et agir ;
- encourager les enfants à discuter à partir de leurs propres expériences ;
- sensibiliser aux différences de ressentis entre les uns et les autres.

Temps prévus :

- A. Discussion sur les émotions et les comportements.
- B. Discuter des différences de ressentis entre les uns et les autres.

Préparation du matériel :

- liste de questions.

A. Discussion sur les émotions et les comportements

Nous avons vu que c'est normal de ressentir des émotions. Que toutes les émotions sont acceptables et que même si elles sont désagréables, elles sont utiles. Est-ce que c'est pareil pour la colère ? (...) Les élèves ont répondu non à l'unanimité !

- Reprendre : Est-ce que l'émotion se sentir « furieux ou fâché » est comme toutes les autres émotions ou bien y a t-il une différence ? Les élèves répondent qu'il y a une différence.
- Indiquer que pour nous il n'y en a pas. Les émotions viennent de certaines situations et la colère c'est pareil. Nous devons accepter de la ressentir, de nous sentir furieux ou fâchés même si c'est très désagréable. Ce qui est différent avec d'autres émotions, c'est que la colère nous devons la gérer. Un élève, Thierry avait parlé de gérer sa peur, de passer par-dessus. Est-ce que c'est ce que nous devons faire avec la colère ? (...)

Nous ne pouvons pas exprimer la colère directement en nous fâchant avec tous le monde.

Nous avons vu que pour la peur, il y avait une utilité, prévenir des dangers. Est-ce que vous pensez que la colère a une utilité du même genre ? (...) Réponse(s) : La colère nous prévient que nous avons un problème avec quelqu'un ou avec une situation. Souvent, il s'agit d'un malentendu, de quelque chose qui a été mal compris.

Est-ce que l'on peut contrôler sa colère ? (...) Réponse(s) : Oui. Que pouvons-nous faire pour libérer notre colère ? (...)

- Certaines enfants se rappellent que d'exprimer sa colère provoque parfois un soulagement et que cela peut être ressenti comme agréable.

C'est normal de chercher à se soulager quand on est en colère parce qu'on se sent tout serré à l'intérieur de nous, on ne se sent pas bien. Il faut trouver un moyen d'améliorer notre état intérieur. Exprimer la colère, par exemple en criant, permet de détendre un peu de la tension. Cependant, est-ce que c'est la solution à utiliser tout le temps ? (...) Réponse(s) : Non. Parler avec les autres, éclaircir les situations.

Nous pouvons nous ressentir en colère pour des choses différentes. Par exemple, si nous aimons ranger notre chambre ce n'est pas un problème pour nous. Si nous ne pouvons pas manger de glace et que nous ne les aimons pas particulièrement non plus.

B. Discuter des différences de ressentis entre les uns et les autres

Liste de questions pour réfléchir aux différences de ressentis en fonction de notre caractère et de nos goûts :

- quelqu'un me frappe ?
- quelqu'un se moque de moi ?
- quelqu'un me taquine ?
- quelqu'un me dérange ?
- quelqu'un me pousse ?
- je dois aller au lit ?
- quelqu'un me donne des surnoms ?
- je ne peux pas regarder la télé ?
- quelqu'un me tire les cheveux ?
- je dois ranger ma chambre ?
- je ne peux pas manger de glace ?
- je ne peux pas jouer avec mes amis ?
- l'un de mes frères ou copains casse l'un de mes jouets ?

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 14. : Les comportements acceptables et inacceptable, le contrôle de soi (unité 5 et 6)

Objectifs :

- travailler le concept de la différence entre : penser et agir ;
- encourager les enfants à s'exprimer à partir de leurs propres expériences ;
- explorer ce que l'on peut faire quand quelqu'un est fâché et aussi ce que la personne ne doit pas faire ;
- pratiquer la stratégie de prendre le temps de se calmer avant d'agir.

Temps prévus :

- A. Retour sur la mise en lien entre les émotions et les comportements et explications pour l'activité 1.
- B. Activité 1 : discuter et classer les actions selon si elles sont acceptables ou pas (dessins).
- C. Activité 2 : Ecouter différents scénarios pour définir si l'action est acceptable ou non.
- D. Relaxation.

Préparation du matériel :

- trois feuilles oblongues au tableau : une rouge, une orange et une verte ;
- dessins qui illustrent des actions ;
- liste de scénarios.

A. Discussion de mise en lien entre les émotions et les comportements et explications pour l'activité 1

- Nommer un assistant.

Nous avons vu la dernière fois que l'émotion se sentir « furieux, fâché » est une émotion comme les autres. Cette émotion est normale et nous n'avons pas à avoir honte de la ressentir, mais nous devons réfléchir à nos gestes et à nos actions. Pour en parler, je vous propose de retrouver l'histoire de Mme Loutre. Les élèves sont représentés par des animaux mais ils vont à l'école comme vous. Nous avons vu qu'ils étaient un peu plus âgés que vous parce qu'ils savent déjà lire. Nous allons observer quelques dessins de situations et les classer dans l'espace rouge, orange et vert. Le rouge c'est pour les comportements tout à fait inacceptables. L'orange, pour les comportements moyennement acceptables. Le vert, pour les comportements qui ne posent aucun problème.

- Faire un lien avec les feux de la signalisation routière.
- Encourager les élèves à parler en disant que nous pouvons avoir des avis différents et que c'est bien d'en parler. Solliciter les élèves pour préciser les réponses.

B. Activité 1 : discuter et classer les actions selon si elles sont acceptables ou non (dessins)

Lapin dit : *Je suis fâché.*

Tortue frappe un camarade lapin.

Lapin crie : *Tu es stupide.*

Tortue tape dans un coussin de boxe.

Tortue arrache le ballon des mains d'un garçon lapin.

Souris dit : *C'est bien fait pour lui* et elle abîme, casse et déchire les affaires de classe d'un camarade.

Tortue saute sur un vieux carton qui n'appartient à personne.

Souris lance une balle sur la photo d'un garçon chat contre lequel elle ressent beaucoup de colère.

Pour certaines propositions, les élèves peuvent avoir une opinion différente. Par exemple, taper dans un cousin peut être acceptable pour certains et pour d'autres non. Vous pouvez constater que les situations peuvent être à peine différentes. Par exemple, taper dans un vieux cousin pour faire sortir sa colère c'est acceptable, mais dans un joli cousin que l'on pourrait abîmer cela ne l'est pas. Toutes les situations sont à mettre en lien avec leur environnement exact.

C. Activité 2 : Ecouter différents scénarios pour définir si l'action est acceptable ou non

Nous allons utiliser un geste avec le pouce pour donner rapidement notre avis. Le pouce est vers le haut, si le comportement est acceptable, il est le vers le bas, si celui-ci ne l'est pas :

- un garçon est fâché et il frappe sa petite sœur ;
- une fille est fâchée et elle déchire des vieux journaux ;
- une fille est fâchée et elle déchire le livre favori d'une autre fille ;
- un garçon est furieux et il est en train d'allumer des allumettes ;
- une fille est furieuse et elle est en train de couper les cheveux de sa poupée ;
- un garçon est fâché contre quelqu'un et il dit à cette personne : *Je suis furieux contre toi* ;
- un garçon est fâché et il se bat avec un autre garçon ;
- une fille est furieuse contre d'autres filles qui l'embêtent et qui l'insultent. Elle les ignore et continue son chemin sans leur prêter attention ;
- un garçon est fâché contre d'autres garçons qui ne veulent pas le laisser jouer alors il va le dire à la maîtresse ;
- un garçon est en colère alors il essaie de se calmer et de se relaxer ;
- une fille est fâchée alors elle embête son frère et l'insulte en le traitant d'idiot ;
- une fille est fâchée contre ses copines alors elle va jouer toute seule ;
- un garçon est furieux alors il lance des pierres sur le chat ;

- une fille est fâchée et elle vole les bonbons de l'un de ses camarades ;
 - un garçon est fâché alors il dessine ce qui le met en colère ;
- Maintenant, nous allons écouter attentivement celle-ci car elle est spéciale :
- un garçon est en colère et il se donne des coups sur le bras
- L'enseignante peut intervenir en donnant son point de vue.

D. Relaxation

Nous avons vu que la colère est un sentiment qui ne nous aide pas à avoir des actions justes, qu'il est nécessaire d'attendre avant d'agir. Mais plutôt que d'attendre sans rien faire, on peut réfléchir et faire des choses qui nous aident à nous détendre.

Nous allons faire une activité pour nous détendre.

Vous aller fermer les yeux et les garder fermés tout du long de l'activité. Il faut prendre contact avec la respiration, respirer tranquillement. Sentir sa respiration dans le ventre. Puis, vous allez remonter et penser à vos yeux qui sont toujours fermés. De nouveau, respirer dans le ventre et revenir vers les yeux, etc.

- Visiter toutes les zones du visage très lentement.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 15. : Les émotions opposées « calme et inquiet » (unité 5)

Objectifs :

- découvrir et s'appropriier les émotions « calme, détendu » et « inquiet » ;
- établir un lien entre les émotions se sentir « calme et inquiet » et le contrôle de soi.

Temps prévus :

- Présentation de l'émotion « calme, détendu ».
- Présentation de l'émotion se sentir « inquiet ».
- Séance de relaxation enregistrée.
- Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- deux grandes feuilles avec les émotions déjà présentées agréables/désagréables ;
- dessins pour présenter l'expression faciale se sentir « calme, détendu » et « inquiet » ;
- photos pour affiner l'observation des expressions faciales ;
- dessins pour établir des liens avec ce qui peut causer les émotions ;
- dessin pour chaque élève présentant l'expression faciale de l'émotions se sentir « inquiet ».

A. Présentation de l'émotion « calme, détendu »

- Nommer un assistant.

Durant nos dernières leçons, nous avons parlé de quelles émotions ? (...)

- Pointer au tableau les expressions faciales qui décrivent les émotions.

Aujourd'hui nous allons aborder une nouvelle émotion : se sentir « calme et détendu ». Les deux mots décrivent la même émotion.

Cette dernière a beaucoup de ressemblance avec l'émotion se sentir « bien » et se sentir « en sécurité ».

- L'assistant retourne les photos 1 et 2.

Voici deux photos de personnes qui sont détendues. Nous allons les observer et les décrire. (...)

- L'assistant retourne les dessins 3 et 4.

Voici deux dessins avec des enfants qui sont calmes et détendus.

Les expressions du visage ressemblent beaucoup à celles que nous avons déjà vues pour se sentir « bien », se sentir « content » ou se sentir « en sécurité ». Aussi je ne distribuerai pas de « visage-émotion » pour cette nouvelle émotion.

Est-ce que c'est agréable ou désagréable de se sentir « calme et détendu » ? (...)

B. Présentation de l'émotion se sentir « inquiet »

La deuxième émotion que nous allons voir aujourd'hui est se sentir « inquiet ». C'est l'émotion qui est à l'opposé de se sentir « calme » et « détendu ». Nous nous sentons inquiet quand nous pensons que quelque chose de mauvais peut nous arriver. Par exemple, quand nous pensons que nous allons avoir des problèmes avec quelqu'un ou qu'un problème nous tracasse. Lorsque nous sommes inquiets, nos muscles du ventre se resserrent et nous pouvons avoir mal à l'estomac. Notre cœur peut battre plus vite et des fois nous avons mal à la tête.

- Montrez le dessin de l'expression faciale pour l'émotion se sentir « inquiet » : les sourcils sont très bas et les yeux regardent vers le bas, le front est tout ridé, la bouche est fermée et serrée.

Pensez-vous que c'est agréable d'être inquiet ? (...)

- L'assistant place le « visage-émotion » dans la bonne catégorie et retourne la photo 5.

Voici la photo d'une jeune femme qui se sent inquiète.

- L'assistant retourne le dessin 6.

Voici le dessin d'un garçon qui se sent inquiet. Essayez de deviner pourquoi ? (...) Réponse(s) : Il se sent inquiet parce qu'il a peur de louper son examen.

- L'assistant retourne le dessin 7.

Voici le dessin d'une fille qui se sent inquiète, pourquoi ? (...) Réponse(s) : Elle doit chanter devant beaucoup de personnes et elle a peur d'oublier les paroles de la chanson.

Est-ce que quelqu'un se rappelle d'une expérience où il s'est senti inquiet ? (...)

Nous avons vu que la colère ou se sentir « furieux, fâché » ne nous aide pas à avoir de bons comportements, le fait d'être « inquiet » ne nous aide pas non plus à faire les choses que nous aimerions faire. Il est nécessaire d'essayer d'abord de calmer nos émotions, de se détendre.

Nous avons vu la dernière fois que pour se calmer nous pouvons faire certaines choses dont de la relaxation.

C. Séance de relaxation enregistrée

- Utiliser un enregistrement qui propose une séance de relaxation pour enfant.

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent un « visage-émotion » se sentir « inquiet » et ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Le « visage-émotion » est collé sur un fond de couleur en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 16. : Introduction à la résolution de problèmes (unité 6)

Objectifs :

- établir un lien entre l'émotion se sentir « inquiet » ou « furieux » et le besoin de trouver une solution pour améliorer son action ;
- sensibiliser à la manière d'anticiper et de réfléchir à une situation ;
- réfléchir et s'exprimer autour des situations présentées.

Temps prévus :

- A. Lien avec le concept précédent, se détendre ;
- B. Présentation du concept réfléchir, anticiper ;
- C. Description du concept réfléchir, anticiper par des situations concrètes.

Préparation du matériel :

- boîte aux lettres avec des problèmes écrits.

A. Lien avec le concept précédent, se détendre

- Reprendre les récits des expériences présentées par les élèves afin de se remémorer la dernière émotion se sentir « inquiet » (...)

Nous avons vu que quand nous sommes inquiets, effrayés ou furieux, il faut essayer de changer nos émotions pour nous sentir mieux avant d'entrer en action.

B. Présentation du concept réfléchir, anticiper

Lorsque nous nous sentons inquiet (montrer le visage) c'est parce que nous imaginons que quelque chose de mal va se produire. Une chose qui peut nous aider, c'est de réfléchir à la situation pour trouver des bonnes solutions ou stratégies aux problèmes qui pourraient arriver.

C. Description du concept réfléchir, anticiper par des situations concrètes

- Nommer un assistant. Ce dernier tire au hasard des messages écrits qui proposent des « problèmes » à résoudre.

Liste de problèmes à prendre dans la boîte à lettres :

- Quelqu'un de plus grand que toi commence à t'embêter dans la cours de récréation. Qu'est-ce que tu peux faire ? (...)

- Tu veux jouer avec d'autres enfants à la récréation, mais l'un d'eux refuse. (...)

- Quelqu'un t'a pris ton crayon et maintenant tu n'en as plus. (...)

- Quelqu'un t'a poussé pendant que tu étais en train d'attendre dans la colonne. Qu'est-ce que tu peux faire ? (...)

- Tu es timide et tu n'oses pas demander aux autres enfants pour jouer avec eux. (...)

- Un ami te demande s'il peut t'emprunter ton crayon, mais tu as justement besoin de l'utiliser. (...)

- Tu aimerais poser une question à la maîtresse, mais elle est en train de parler avec le directeur ou un autre professeur. (...)

- Tu as emprunté un livre à un ami et il est tout déchiré. (...)

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 17. : La résolution de problèmes lié à une cause accidentelle ou intentionnelle (unité 7)

Objectifs :

- entraîner les élèves à s'imaginer à la place d'une autre personne ;
- introduire et s'appropriier l'idée que les intentions sont importantes ;
- encourager les élèves à observer les circonstances autour des situations problématiques ;
- sensibiliser aux concepts « qui arrive par accident » ou « dans un but intentionnel ».

Temps prévus :

A. Retour sur la résolution de problèmes du cours précédent.

B. Présentation des deux concepts « qui arrive par accident » ou « dans un but intentionnel ».

Préparation du matériel :

- les réponses des élèves lors des cours précédents ;
- dessins (1-4) pour présenter les deux concepts ;
- liste de situations pour interroger les concepts.

A. Retour sur la résolution de problème du cours précédent

- Nommer un assistant.

Durant notre dernière rencontre, nous avons parlé de solutions pour résoudre des problèmes.

Nous avons vu trois problèmes :

1. Quelqu'un t'a pris ton crayon et maintenant tu n'en as plus. Qu'est-ce que tu peux faire ?

Laure : *On peut essayer de trouver le crayon, le chercher.*

Anne : *On peut aussi demander aux autres de prêter un crayon.*

Tina : *On peut acheter un nouveau crayon.*

2. Tu veux jouer avec d'autres enfants à la récréation et un enfant dit *Non*. Qu'est-ce que tu peux faire ?

Luce : *S'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord de jouer avec moi, je vais jouer avec une autre copine.*

Louane : *Si tu joues avec quelqu'un qui ne veut pas, on peut dire, j'ai déjà promis de jouer avec lui, mais je jouerai demain avec toi.*

Dylan : *S'il y a d'autres enfants, on peut jouer avec les autres.*

3. Tu es timide et tu n'oses pas demander aux autres enfants pour jouer avec eux. Qu'est-ce que tu peux faire ?

Anne : *Moi, une fois j'étais timide et il y avait des amis de mes parents à la maison et je n'osais pas leur parler et maintenant je ne suis plus timide et je peux leur parler.*

Thierry : *Quand j'étais petit, je suis allé à l'Espace (...). J'étais timide, je n'osais pas aller dans le château gonflable. Ensuite, je n'étais plus timide et je suis allé dans un autre château.*

Dylan : *Moi, je ne suis pas timide.*

B. Présentation des deux concepts « qui arrive par accident » ou « dans un but intentionnel »

Aujourd'hui, nous allons réfléchir sur la manière dont les choses arrivent et cela nous sera utile pour résoudre d'autres problèmes. Nous allons essayer de comprendre si les choses arrivent par accident ou si elles ont été provoquées intentionnellement. Les mots sont un peu compliqués aussi nous allons en parler tout de suite avec des images.

- L'assistant retourne le dessin 1.

Voici le dessin d'une fille qui va avoir quelques problèmes. Lesquels ? (...) Réponse(s) : Elle s'encouble dans le fil de la lampe et elle tombe ; elle renverse sa limonade ou son verre d'eau.

Est-ce que ce problème est arrivé par accident ? (...) Réponse(s) : Elle n'a pas voulu s'encoupler à la lampe et renverser sa limonade.

Quand quelque chose comme ceci arrive, nous disons que c'est un accident. Nous pouvons dire c'est arrivé par accident. Un accident ce n'est pas une émotion, c'est juste quelque chose qui arrive.

- L'assistant retourne le dessin 2.

Voici une autre situation. Sur ce dessin quel est le problème ? (...) Réponse(s) : La fille court tout droit sans regarder et elle entre en collision avec la dame. Est-ce que la fille se fait mal ? (...) Réponse(s) :

Elle fait mal à la dame ? Comment la fille se sent elle ? (...) Réponse(s) : Triste, surprise, fâchée. Et la dame ? (...) Pensez-vous que c'est un accident ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 3.

Sur ce troisième dessin, nous trouvons une nouvelle situation et quel est le problème ici ? (...)

Réponse(s) : Le garçon court et il piétine le château de sable de la fille et le détruit. Comment se sent la fille ? (...) Réponse(s) : Fâchée, triste. Pensez-vous que c'est un accident ? (...) Comment se sent le garçon sur ce dessin ? (...) - Son visage nous indique qu'il est fâché. Pourquoi ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 4.

C'est presque le même dessin, mais il y a quelques différences. Comparez ces deux images. Qu'est-ce qui est différent ? (...) Réponse(s) : Le garçon à un drôle de sourire. Il n'y a pas de balle. Pensez-vous que cette dernière situation est un accident ? (...) Réponse(s) Non.

Quand les choses arrivent de cette manière, que ce n'est pas un accident, nous disons que c'est intentionnel. Dans ce dessin, cela veut dire que le garçon voulait casser le château.

Si la fille comprend bien la situation qu'est-ce qu'elle va pouvoir ressentir comme émotion ? (...)

Si le garçon regrette d'avoir perdu l'amitié de la fille, qu'est-ce qu'il va pouvoir faire pour réparer la situation ? (...) Réponse(s) : Réparer le château ?

Si vous avez un problème, c'est important de se demander comment les choses sont arrivées.

Liste de situations, de prolongements (Qu'est-ce que tu peux faire ? Est-ce un problème qui arrive par accident ou intentionnellement ?) :

- quelqu'un de plus grand que toi commence à t'embêter dans la cour de récréation ;
- tu veux jouer avec d'autres enfants à la récréation, mais l'un d'eux refuse et les autres ne disent rien ;
- quelqu'un t'a pris ton crayon et maintenant tu n'en as plus ;
- quelqu'un t'a poussé pendant que tu étais en train d'attendre dans la colonne ;
- tu étais supposé apporter 5 francs pour la course d'école, mais tu as oublié ;
- tu es timide et tu n'oses pas demander aux autres enfants pour jouer avec eux ;
- un ami te demande s'il peut t'emprunter ton crayon, mais tu as justement besoin de l'utiliser ;
- tu aimerais poser une question à la maîtresse, mais elle est en train de parler avec le directeur ou un autre professeur ;
- tu as emprunté un livre à un ami et il est tout déchiré.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 18. : La résolution de problèmes liée à une situation prévisible ou imprévisible (unité 8)

Objectifs :

- sensibiliser les élèves à la manière dont les choses arrivent ;
- entraîner les élèves à observer les indices qui déterminent comment les choses arrivent ;
- découvrir et s'approprier l'émotion se sentir « surpris » (bonne et mauvaise surprise) ;
- sensibiliser aux changements rapide d'émotions ;
- introduire et s'approprier le concept se sentir « surpris » ou « s'attendre à ».

Temps prévus :

- A. Présentation de l'émotion se sentir « surpris » et des expressions faciales qui illustrent la bonne et la mauvaise surprise.
- B. Présentation du concept se sentir « surpris » ou « s'attendre à ».
- C. Boîte aux lettres : résolution de problèmes pour pratiquer.
- D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- dessins (1-7) ;
- expressions faciales de l'émotion se sentir « surpris », bonne et mauvaise surprise ;
- dessin pour chaque élève présentant les expressions faciales de l'émotion se sentir « surpris ».

A. Présentation de l'émotion se sentir « surpris » et des expressions faciales qui illustrent la bonne et la mauvaise surprise

- Nommer un assistant.

Aujourd'hui, nous allons parler de la manière dont les choses arrivent et du fait de se sentir « surpris ». Avez-vous déjà été surpris ? (...)

Surpris, c'est la façon dont on se sent quand quelque chose arrive et que nous ne l'attendions pas. Par exemple, une personne fait quelque chose que nous ne pensions pas qu'elle allait faire. Des fois, nous nous sentons surpris parce que nous trouvons quelque chose à un endroit et que nous n'aurions pas pensé le trouver là.

- L'assistant retourne les deux dessins des expressions faciales.

Est-ce que se sentir surpris est agréable ou désagréable ? (...) Réponse(s) : Les deux.

Le premier a un léger sourire. Pouvez-vous le décrire ? (...)

Le second vous fait penser à une autre émotion ? (...) Réponse(s) : Il est assez proche de l'émotion se sentir « effrayé » ou avoir « peur ».

- L'assistant place les dessins dans la bonne catégorie et retourne les deux photos 1 et 2.

Voici deux photos avec des gens qui sont « surpris ». Est-ce que c'est quelque chose de bien qui leur est arrivé ? (...) Réponse(s) : Oui. Est-ce que vous avez envie d'imaginer la raison de leur surprise ? (...)

- L'assistant retourne les deux photos 3 et 4.

Voici deux photos de personnes qui sont sous l'effet de la surprise. Est-ce que c'est quelque chose de bien qui leur est arrivé ? (...) Réponse(s) : Non. Est-ce que vous avez envie d'imaginer ce qu'ils ont reçu comme surprise (...)

- L'assistant retourne le dessin 5.

Voici un dessin avec une fille qui a visiblement une bonne surprise. Est-ce que vous pensez pouvoir nous dire ce qui lui arrive ? (...) Réponse(s) : Elle a trouvé de l'argent sur le chemin. Est-ce qu'elle savait que cela allait arriver ? (...) Réponse(s) : Non. Est-ce une bonne ou mauvaise surprise ? (...) Comment est son expression, son visage ? (...)

Imaginer que vous êtes à sa place. Comment vous sentiriez-vous ? (...) Que pourriez-vous faire ? (...)

Pouvez-vous ressentir plusieurs émotions dans un temps très court ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 6.

Voici le dessin d'un garçon qui est surpris de trouver un chien au milieu de son passage et qui s'encoule sur lui. Est-ce qu'il savait que cela allait arriver ? (...) Réponse(s) : Non. Est-ce que c'est une bonne surprise ou une mauvaise surprise ? (...) Comment est son expression, son visage ? (...)

Pouvez-vous vous mettre à sa place et penser aux autres émotions qu'il peut ressentir ? (...) Réponse(s) : Désolé d'avoir fait mal au chien, fâché que le chien soit sur son passage.

B. Présentation du concept se sentir « surpris » ou « s'attendre à »

Quand nous sommes surpris, nous disons souvent « je ne m'attendais pas à ce que cela arrive ». Quand nous nous attendons à quelque chose, nous pensons que cela peut arriver. Pensez-vous que « s'attendre à quelque chose » est une émotion ? (...) Est-ce que l'on peut dire : je me sens « attendre à » ? (...) Réponse(s) : Non. « S'attendre à » c'est quelque chose auquel on pense, c'est un genre de pensée. Tandis que nous pouvons dire je me sens « surpris », j'éprouve de la surprise. L'imprévu déclenche une émotion qui nous surprend de manière agréable ou désagréable.

- L'assistant retourne le dessin 7.

Voici un dessin qui parle de l'émotion se sentir « surpris ». Dans ce dessin est-ce que l'on peut s'attendre à quelque chose ou pas ? (...)

C. Boîte aux lettres : résolution de problèmes pour pratiquer

S'interroger si la situation est arrivée par accident. Est-ce qu'on peut s'attendre à ce genre de situation ? (...) Avec la solution proposée, est-ce que l'on pourrait s'attendre à un résultat ? (...)

- Travailler à réfléchir sur les solutions. Est-ce une manière de contrôler la situation ? (...)

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent deux « visages-émotions » se sentir « surpris » (bonne et mauvaise surprise), ils les personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits.

- Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Les « visages-émotions » sont collés sur un fond de couleur en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATH

Titre 19. : Les émotions opposées se sentir « confus, sûr et embarrassé » (unité 8)

Objectifs :

- établir un lien entre les émotions et leurs causes ;
- découvrir et s'approprier les émotions se sentir « confus », « sûr » en tant qu'émotions opposées ;
- découvrir et s'approprier l'émotion se sentir « embarrassé ».

Temps prévus :

A. Présentation de l'émotion se sentir « confus ».

B. Présentation de l'émotion se sentir « sûr ».

C. Présentation de l'émotion se sentir « embarrassé ».

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- les deux grandes feuilles avec les émotions agréables/désagréables ;
- dessins pour présenter les expressions faciales se sentir « confus », « sûr », « embarrassé » ;
- photos pour affiner l'observation des expressions faciales ;
- dessins pour établir le lien avec les causes et les émotions ;
- dessin pour chaque élève pour présenter les expressions faciales des émotions « confus » et « embarrassé ».

A. Présentation de l'émotion se sentir « confus »

- Nommer un assistant.

Durant nos dernières leçons, nous avons parlé de quelles émotions ? (...)

Nous avons également parlé de ce qui arrive par accident ou volontairement parce qu'une personne avait une intention. Nous avons vu que les situations se présentaient parfois de manière subite en créant un effet de surprise avec des bonnes et des mauvaises surprises.

Aujourd'hui, nous allons aborder trois nouvelles émotions. La première s'appelle se sentir « confus ».

Confus, c'est la manière dont on se sent quand on ne comprend pas quelque chose. Il peut aussi y avoir des situations où nos impressions sont un peu mélangées.

- L'assistant retourne le dessin de l'expression faciale

Voici le dessin d'un visage d'une personne qui se sent confuse. Sa bouche est sérieuse, elle est serrée et peut faire penser à une sorte de vague, comme si elle disait oui et non en même temps. Ses sourcils sont froncés et les yeux interrogatifs. Est-ce que vous pensez que l'émotion se sentir « confus » soit agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie et retourne la photo 1.

Voici une photo d'une personne qui se sent confuse.

- L'assistant retourne le dessin 2.

Voici un dessin avec une fille qui se sent confuse, on le voit sur son visage. Est-ce que l'on voit autre chose ? (...) Réponse(s) : Une autre chose que les gens font c'est de se toucher la tête ou les cheveux. Est-ce que vous pouvez essayer de redire ce qui rend « confus » ? (...) Réponse(s) : Ne pas bien comprendre une situation, avoir des impressions pas claires, mélangées. Est-ce que l'un d'entre vous se rappelle d'une situation où il s'est senti confus ? (...)

B. Présentation de l'émotion se sentir « sûr »

L'émotion opposée à se sentir « confus », c'est se sentir « sûr ». On se sent « sûr » quand nous comprenons bien une situation et que nous savons comment agir. Quand nous faisons quelque chose qui nous paraît facile.

- L'assistant retourne les dessins 3 et 4.

Voici les photos d'une jeune femme et d'un jeune homme qui se sentent sûrs.

- L'assistant retourne le dessin 5.

Voici le dessin d'un garçon qui se sent sûr. Essayez de deviner pourquoi ? (...) Réponse(s) : Il se sent sûr parce qu'il sait comment passer la tondeuse à gazon et qu'il se sent à l'aise avec cette activité. Est-ce que de se sentir sûr est plutôt agréable ou désagréable ? Le visage qui représente l'émotion « sûr » ressemble beaucoup à deux expressions que nous avons déjà vues. Est-ce que vous pouvez essayer de trouver lesquelles ? (...) Réponse(s) : Se sentir « content » ou se sentir « bien ». Nous avons déjà ces « visages-émotions » alors nous n'en ferons pas de nouveaux aujourd'hui.

C. Présentation de l'émotion se sentir « embarrassé »

Embarrassé, c'est la façon dont on se sent quand nous faisons quelque chose et que nous pensons que les autres vont rire ou penser du mal de nous. Des fois, nous nous sentons embarrassés quand nous faisons une erreur, ou quand nous faisons quelque chose de stupide. Quand nous nous sentons embarrassés, nous avons souvent l'envie de nous cacher. Certaines personnes, quand elles se sentent embarrassées, deviennent un peu rouges au visage, aux joues.

- L'assistant présente le « visage-émotion » « embarrassé ».

Les joues sont un peu rouges, elles sont marquées sur le dessin avec des petits points.
Est-ce que vous pensez que l'émotion se sentir « embarrassé » soit agréable ou désagréable ? (...)

- L'assistant place le dessin dans la bonne catégorie et retourne la photo 6.

Voici la photo d'une femme qui se sent embarrassée.

- L'assistant retourne le dessin 7.

Voici le dessin d'une fille qui éternue et d'un garçon qui a le hoquet.

Eternuer ou avoir le hoquet peut nous faire nous sentir embarrassés. La crainte de déranger les autres, de les faire rire. D'autres incidents peuvent aussi nous faire nous sentir embarrassés. (...)

- L'assistant retourne le dessin 8.

Voici le dessin d'une fille qui rote. Nous pouvons aussi nous sentir embarrassé quand notre estomac fait du bruit.

- L'enseignant peut raconter une situation où il s'est senti embarrassé et voir si les élèves ont envie de partager une expérience avec les autres.

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent deux « visages-émotions » se sentir « confus » et « embarrassé », ils les personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Les « visages-émotions » sont collés sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 20. : L'émotion se sentir « fier » (unité 10)

Objectifs :

- découvrir et s'approprier l'émotion se sentir « fier » ;
- entraîner la réflexion autour des causes des situations présentées.

Temps prévus :

A. Présentation de l'émotion se sentir « fier ».

B. Discussions pour penser aux causes de ces situations.

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage.

Préparation du matériel :

- les deux grandes feuilles avec les émotions déjà présentées agréables/désagréables ;
- dessin pour présenter l'expression faciale se sentir « fier » ;
- photos pour affiner l'observation de l'expression faciale ;
- dessins pour établir le lien avec les causes des émotions ;
- boîte aux lettres avec des problèmes écrits ;
- dessin pour chaque élève présentant les expressions faciales de l'émotion se sentir « fier ».

A. Présentation de l'émotion se sentir « fier »

- Nommer un assistant.

Durant nos dernières leçons, nous avons parlé de quelles émotions ? (...)

- Pointer les visages-émotions au tableau.

Aujourd'hui, nous allons aborder une nouvelle émotion se sentir « fier ». Se sentir fier, c'est ce nous ressentons quand nous avons fait quelque chose de spécialement bien, qui va intéresser les autres. Nous pouvons aussi nous sentir fier quand des personnes que nous aimons bien ont fait quelque chose de remarquable. Nous pouvons nous sentir fier d'être leur ami. Vous pouvez vous sentir fier quand vous terminez un travail à l'école et que vous avez fait de votre mieux. Fier d'avoir fait des efforts pour s'entraîner. Par exemple, dans un sport nous pouvons nous entraîner pour courir toujours plus longtemps ou plus vite, sauter plus haut ou plus loin ou nager plus longtemps.

- L'assistant retourne le « visage-émotion » se sentir « fier »

Voici l'expression du visage d'une personne qui se sent fière.

Les expressions du visage ressemblent beaucoup à d'autres que nous avons vues. Lesquelles ? (...) Réponse(s) : Se sentir « bien », se sentir « content, joyeux ». La tête est maintenue haute, les yeux brillants, un grand sourire, les épaules en arrière. (Mimer et inviter les élèves à se mettre dans cette posture.)

- L'assistant retourne les photos 1 et 2.

Voici deux photos de gens qui se sentent « fiers », vous pouvez regarder leurs yeux, leurs gestes.

- L'assistant retourne le dessin 3.

Voici un dessin avec un garçon qui se sent « fier », pourquoi ? (...) Réponse(s) : Il a réalisé une grande peinture.

- L'assistant retourne le dessin 4.

Voici un dessin avec une fille qui se sent « fière », pourquoi ? (...)

- L'assistant retourne le dessin 5.

Voici un autre dessin avec trois garçons. Ils ont l'air plutôt content. Que pouvons-nous dire de cette image ? (...) Réponse(s) : Les garçons jouent dans une équipe, ils ont des t-shirts avec des numéros. Le numéro trois est au milieu au centre de l'attention et les deux garçons le numéros 8 et 7 semblent le féliciter.

B. Discussions pour penser aux causes de ces situations

Demander aux élèves s'ils se sont déjà sentis fiers et s'ils veulent raconter une expérience.

D. Activité d'appropriation des « visages-émotions » par le dessin et le coloriage

- Les élèves reçoivent un « visage-émotion » se sentir « fier », ils le personnalisent en créant des cheveux, des coiffures, des bijoux et éventuellement le haut des habits. Ils ne doivent pas dessiner sur le visage.

- Le « visage-émotion » est collé sur un fond orange ou gris en fonction de la notion agréable/désagréable.

- L'assistant est remercié pour son travail et les élèves retournent à leur place pour finaliser l'activité.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 21. : Qu'est-ce qu'un ami ? (unité 9)

Objectifs :

- découvrir et s'approprier le concept de l'amitié ;
- définir et s'exprimer sur ce que signifie être ami ;
- pratiquer la pensée critique.

Temps prévus :

A. Discussions à partir des propositions des élèves.

B. Réflexions sur les propositions de la liste.

Préparation du matériel :

- liste de propositions à discuter.

A. Discussions à partir des propositions des élèves

Aujourd'hui, nous allons parler de l'amitié ou du fait d'avoir des amis. Est-ce que nous avons tous envie d'avoir des amis ? Comment vous sentez-vous quand vous avez des amis ? (...) Réponse(s) : Avoir des amis nous permet de nous sentir « bien, joyeux, fiers ». Comment est-ce qu'on reconnaît un ami ? (...)

Un ami c'est quelqu'un qui fait quoi ? (...)

Il est intéressant de laisser les élèves s'exprimer sur toutes leurs idées. Si certaines idées sont un peu en désaccord, les unes avec les autres, nous pouvons faire remarquer que chacun peut avoir une vision différente ou une autre façon de parler des amis. Une bonne façon d'encourager la discussion, c'est de proposer aux élèves de penser à ce qu'ils aiment faire avec d'autres enfants de leur âge. Est-ce qu'ils

ont l'occasion de voir plus souvent certains enfants pour jouer avec eux ? Pourquoi rencontrent-ils certains enfants ? Dans quel contexte ?

B. Réflexions sur les propositions de la liste

Liste de concepts (les astérisques pour des concepts plus accessibles aux enfants de 5 à 6 ans).

Un ami c'est quelqu'un :

- que nous aimons* ;
- à qui on aime parler* ;
- avec qui on veut partager une blague* ;
- avec qui on aime faire des choses* ;
- avec qui on aime jouer* ;
- avec qui on aime manger* ;
- avec qui on aime être* ;
- avec qui on aime partager nos affaires * ;
- qui aime partager ses affaires avec nous* ;
- qui s'intéresse à ce que nous ressentons* ;
- qui nous fait nous ressentir spécial et important* ;
- qui nous aide* ;
- qui nous écoute et qui est intéressé par ce qui nous arrive* ;
- qui va prendre parti pour nous ;
- avec qui nous pouvons dire nos secrets* ;
- avec qui on peut donner des compliments et en recevoir* ;
- que nous croyons et en qui nous avons confiance ;
- qui respecte ses promesses et ne nous ment pas ;
- qui essaie d'être juste et qui est capable de penser à l'autre ;
- quelqu'un qui va nous parler de ses ressentis et à qui on va pouvoir parler des nôtres ;
- sur qui on peut compter ;
- qui est assez honnête pour nous dire s'il pense que nous sommes en train de faire quelque chose de dangereux ou de pas bien ;
- qui respecte nos ressentis, nos idées, nos pensées et nos opinions ;
- qui ne va pas essayer de nous pousser à faire quelque chose que nous n'avons pas envie de faire* ;
- qui nous dit ses idées, ses pensées, ses opinions ;
- qui nous respecte et qui n'essaie pas de nous faire du mal* ;
- qui ne nous embête pas d'une façon méchante, il ne nous fait pas tomber, ne nous tape pas et ne casse pas nos objets (intentionnellement), il ne nous vole pas*.

Reprendre quelques éléments de la liste pour reformuler ce qu'est un ami. Demander aux élèves si l'un deux veut raconter quelque chose qu'il a fait avec un ami.

Fin de la séquence

Fiche pédagogique inspirée du programme PATHS

Titre 22. : Comment réparer une amitié ? (unité 9)

Objectifs :

- écouter une histoire avec des objectifs préalables ;
- entraîner l'expression orale ;
- pratiquer la pensée critique.

Temps prévus :

A. Récit.

- B. Discussions à partir des idées des élèves.
- C. Activité de dessin.

Préparation du matériel :

- récit ;
- feuilles à dessin A4, crayons, gommes et feutres, modèle pour reproduire une étoile filante, supports cartonnés bleu marine plus grand que A4.

A. Récit

L'histoire de « Taupe et Souris » est une histoire d'amitié, disponible sur internet. Elle permet de donner un contexte aux discussions des élèves. L'enjeu de la discorde entre les deux amis, c'est le désir de posséder une étoile filante.

- Indiquer aux élèves qu'en écoutant l'histoire, ils doivent penser à ce que font les personnages, comment ils se sentent et aussi les raisons qui les amènent à changer.

B. Discussions à partir des idées des élèves

Le but est d'amener les élèves à reformuler l'histoire et à s'exprimer sur les ressentis des personnages au cours de l'histoire. Ils peuvent avoir des idées différentes et même contradictoires.

- Encourager tous les élèves à prendre la parole au moins une fois en les questionnant, si nécessaire.

C. Activité de dessin

Proposer un modèle pour dessiner une grande étoile filante. Les élèves colorient l'étoile filante en jaune puis, ils peuvent agrémenter l'espace restant avec d'autres étoiles (qui ne sont pas filantes). Les dessins seront mis en valeur, collés sur une autre feuille légèrement cartonnée bleu marine.

Fin de la séquence

Résumé

Pour favoriser l'intégration sociale de tous les élèves, j'ai imaginé proposer une intervention qui servirait à interroger et à construire l'environnement de la classe dans la visée d'une école inclusive.

Afin d'élaborer la mise en place d'une petite formation spécifique, je me suis inspirée d'un programme américain, le PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*). Dans une première partie de ce programme, des activités sont proposées pour développer l'esprit critique et s'interroger sur des éléments de la vie en classe. Dans une seconde partie, les auteurs ont accordé une place importante au développement des connaissances liées aux émotions.

Mes premières lectures m'ont rapidement amenée à constater l'importance du travail sur les émotions dans les relations sociales. Une intervention bi-hebdomadaire a été réalisée avec des élèves de 5 à 6 ans et a permis de développer leurs capacités à « identifier », « différencier » et « verbaliser » les émotions. Durant mon intervention, j'ai présenté de nombreuses émotions. Les caractéristiques de chacune ont été observées, notamment grâce à des dessins sur les expressions faciales. Avec les élèves, nous avons discuté de l'environnement qui provoque les émotions et aussi des comportements qui peuvent être acceptables ou non. Des mesures ont été effectuées sur les émotions de base : « Joie, tristesse, colère et peur » et sur les émotions plus complexes : « Surprise, embarras et fierté ». Des enregistrements ont permis de documenter la participation des élèves afin de me permettre de visualiser leur intérêt pour certains sujets et de vérifier dans quelle mesure ils ont été à la portée de ces derniers.

Les émotions ont été placées au centre de ce travail de recherche afin de me permettre de mieux appréhender tout ce qui concerne leur apprentissage et me permettre d'améliorer aussi mon intervention auprès d'élèves atteints de troubles dans les habiletés sociales.

Mots clés : émotions – connaissance émotionnelle – compréhension des émotions —
expression faciale – intégration - inclusion