



La pédagogie positive : les émotions au centre des apprentissages

Coline Minier

► To cite this version:

Coline Minier. La pédagogie positive : les émotions au centre des apprentissages. Education. 2016. dumas-01394805

HAL Id: dumas-01394805

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01394805>

Submitted on 9 Nov 2016

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

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



LA PÉDAGOGIE POSTIVE : LES ÉMOTIONS AU CENTRE DE L'APPRENTISSAGE

Mémoire Master MEEF – Premier degré

Coline Minier
Professeur des écoles
Groupe G

Sous la direction de M. Florent Pasquier
2015-2016

Mots clefs : éducation, émotions, positive

Sommaire

Introduction	p. 2
Titre 1 : Le cheminement et les fondements théoriques de la mise en place d'une pédagogie positive donnant aux émotions une place centrale	p. 3
1. <u>Les origines de ma recherche</u>	p. 3
1.1 Une recherche liée aux enjeux de la petite section	p. 3
1.2 Une recherche appuyée sur des constats	p. 4
1.3 Une recherche confortée par des enjeux professionnels	p. 6
2. <u>Les fondements de ma recherche</u>	p. 7
2.1 Quelques définitions essentielles	p. 7
2.2 Le développement émotionnel au service de notre développement intellectuel	p. 8
A. Un quotient émotionnel aussi important que le quotient intellectuel	p. 8
B. Les principaux mécanismes au service des apprentissages	p. 9
a. La composition et le développement de notre cerveau	p. 9
b. Les structures neuronales participant au développement émotionnel et intellectuel	p.10
a. L'influence de l'attitude sur le développement du cerveau de l'enfant	p.11
b. Les effets néfastes du stress sur le développement du cerveau	p.12
c. Les effets bénéfiques de la bienveillance	p.13
C. L'adulte un modèle pour l'enfant	p.14
2.3 La mise en place d'une pédagogie positive réintroduisant les émotions au centre de l'apprentissage	p.15
Titre 2 : La démarche pédagogique	p.16
1. <u>Le contexte de la classe</u>	p.16
2. <u>Nécessité d'une ambiance de classe bienveillante</u>	p.17
3. <u>Préalable à la mise en place du projet</u>	p.17
4. <u>La mise en place du projet</u>	p.18
4.1 Des lectures supports	p.18
4.2 Des propositions quotidiennes permettant aux élèves d'exprimer leurs émotions	p.19
4.3 Projet du tableau de nos émotions	p.21
5. <u>Analyse</u>	p.23
5.1 Des multiples activités nourrissantes	p.23
5.2 Un moment privilégié avec chaque élève : la boîte des émotions	p.24
5.3 Un portrait source de fierté	p.27
5.4 Un projet qui demande un travail sur soi et une mise en application permanente	p.29
5.5 Une évaluation difficile	p.28
6. <u>Pour aller plus loin</u>	p.30
Conclusion	p.30

La pédagogie positive : les émotions au centre de l'apprentissage

Introduction

Lors de ma première année de Master MEEF à l'université de Paris ouest, j'ai eu l'occasion de faire deux stages au sein d'une classe de CM2 et d'une classe de moyenne et grande section. Forte de ces deux expériences, lorsqu'après l'obtention du concours, on nous a demandé d'émettre un vœu quant à notre future affectation j'ai choisi de demander la maternelle. Quelques jours avant la rentrée, j'ai ainsi appris que mon année de professeur des écoles stagiaire se déroulerait à mi-temps au sein d'une classe de petite section. Pour être honnête, la petite section était le niveau que je redoutais le plus. Mes souvenirs de cette classe, et ma représentation des enfants de cet âge dataient de ma propre expérience. Mon appréhension se fondait surtout sur le fait que, bien que n'ayant pas une représentation très claire de ce niveau, j'en connaissais les enjeux essentiels et savais qu'ils commençaient dès le premier jour de la rentrée. Au cours de ma première année de master je m'étais déjà renseigné sur les différents courants pédagogiques existants, et j'avais déjà réfléchi à ceux qui me semblaient les plus pertinents. Il m'était important en tant que jeune enseignante, de réfléchir à la posture et à la pédagogie que je souhaitais mettre en œuvre en accord avec les besoins de mes élèves et avec moi-même.

Je me demandais donc à l'approche de cette rentrée, comment mes élèves allaient vivre la séparation avec leur parents, les premiers pas dans leur classe et surtout de quelles façons j'allais pouvoir les aider et les accueillir, et ce le plus sereinement possible. J'ai donc abordé cette rentrée avec beaucoup d'interrogations auxquelles je savais qu'il était nécessaire de répondre vite. J'étais consciente de la chance que j'allais avoir de pouvoir observer mes élèves, et m'imprégner de leurs premiers pas dans la classe. J'attendais beaucoup des trois premiers jours où j'allais également pouvoir observer ma collègue, enseignante depuis de nombreuses années, afin de pouvoir éventuellement m'inspirer de son expérience.

Au final, je crois que ces premiers jours d'observation au sein de mon école, m'ont surtout permis de savoir ce que je ne voulais pas reproduire avec mes élèves. C'est aussi de mes premières observations que proviennent ma recherche et mon envie de travailler autour d'une

pédagogie prenant en compte les émotions et la personnalité de chacun de mes élèves, au service du développement des apprentissages. La petite section est une classe où les émotions règnent en maître. Mes recherches se sont donc très vite dirigées vers elles. J'ai souhaité les comprendre, comprendre leurs mécanismes, ce qu'elles engendraient, et ce que je pouvais mettre en place pour les accompagner. Les neurosciences affectives et sociales ont éclairé mon cheminement, elles m'ont permis de réaliser l'enjeu fondamental d'un travail autour des émotions avec mes élèves.

Au fil de mes recherches et de mes lectures, je me suis demandé en quoi la mise en place d'une pédagogie positive, bienveillante, prenant en compte les émotions de l'enfant pouvait-elle être bénéfique aux apprentissages ?

Dans un premier, je développerais mon cheminement et ses fondements théoriques qui m'ont amené à l'élaboration de ce mémoire avant de développer, dans un deuxième temps, ma démarche pédagogique et son analyse.

Titre 1. Le cheminement et les fondements théoriques de la mise en place d'une pédagogie positive donnant aux émotions une place centrale

1. Les origines de ma recherche.

Comme je le disais précédemment, la petite section est une classe où les émotions règnent en maître. Les premiers jours voir les premières semaines de rentrée sont souvent source d'immenses chagrins. Par la suite les émotions en classe sont multiples, instables et prennent souvent une grande ampleur. A la suite de divers constats et enjeux que je vais présenter maintenant, je me suis donc rapidement penché sur ce sujet.

1.1 Une recherche liée aux enjeux de la petite section

La petite section est une réelle étape dans la vie d'un enfant. Elle est la première marche de son parcours scolaire et représente ses premiers pas à l'école. La petite section crée le terreau sur lequel les autres enseignant(e)s vont continuer à semer. Il est donc important que cette première expérience soit la plus agréable possible afin que l'enfant puisse être serein et confiant quant au reste de son chemin à parcourir à l'école. Pour autant, je crois que n'importe

quelle enseignante de petite section peut témoigner que les premiers pas à l'école sont bien souvent une dure expérience. Le premier enjeu de la petite section, me semble d'accompagner au mieux les premiers pas de l'élève afin qu'il ait envie de revenir à l'école. Or, la toute première difficulté que rencontre l'élève de petite section tient de la séparation avec ces parents, et même s'il l'a déjà vécue, elle tient de l'expérimenter au sein d'un grand groupe de vingt-huit enfants.

Maryse Métra, rééducatrice et formatrice, dans son ouvrage, *La première rentrée*, paru aux éditions applications psychologiques, nous aide à saisir l'enjeu de ces premiers jours :

« La séparation n'est pas un simple éloignement physique : elle ouvre un grand départ d'ordre psychique en permettant l'émergence du propre désir de l'enfant et de sa place dans l'univers social. La problématique de la séparation est un axe de réflexion essentiel pour comprendre les enjeux psychiques de l'entrée à l'école. C'est de cette capacité à transformer la rupture en séparation que va dépendre, pour une grande part, le développement de l'enfant à travers la scolarité. En accompagnant l'enfant et en parlant cette rupture, nous lui permettons de rétablir une continuité psychique entre la famille et l'école »

Maryse Métra explique ainsi que la difficulté de cette séparation réside bien souvent dans celle de se représenter le parent en son absence, et que cette difficulté de représentation peut gêner les apprentissages de l'élève. J'ai alors réalisé l'importance d'accompagner en priorité cette séparation, de faire parler les élèves de ce qu'ils ressentaient, d'accepter l'expression de leurs émotions et de leurs sentiments et de ne pas nier la difficulté de la séparation. La petite section est la classe des apprentissages premiers, on y découvre les règles de l'école, son fonctionnement, la vie avec vingt-sept autres enfant, nous pouvons le dire la petite section prête à la floraison de multiples émotions et ce tout au long de l'année. C'est donc ainsi que s'origine mon intuition qu'il était incontournable de prendre en compte les émotions de mes élèves afin qu'ils puissent au mieux aborder les apprentissages futurs.

1.2 Une recherche appuyée sur des constats

Lors d'un de mes premiers cours à l'ESPE, l'une de mes enseignantes nous a fait réfléchir sur la représentation que nous nous faisons de notre propre scolarité et sur notre volonté de reproduire le système éducatif que nous avons vécu ou de le modifier.

J'ai toujours été plutôt une bonne élève mais je dois avouer que ce n'est pas pour autant que j'aimerai reproduire ma propre expérience scolaire. J'ai de très bons souvenirs de ma scolarité

et d'autant plus de ma scolarité à l'école primaire, je me souviens pourtant aussi de mauvaises expériences. J'ai le souvenir du ventre noué à l'approche de la cantine ou de la récréation, de la peur du regard des autres parfois, que ce soit celle du professeur, ou celles d'autres élèves, de réflexions anodines et pourtant blessantes de certains enseignants à mon égard ou à l'égard de mes camarades. Tous ces souvenirs me sont revenus lors des premières semaines où j'ai pu observer mes élèves au sein de la classe et de l'école.

J'ai été interpellée par tous ces moments où mes élèves passaient, d'une émotion à l'autre, tous ces moments de transition (cour de récréation, cantine, motricité) qui étaient source pour eux de grandes inquiétudes. Plusieurs de mes élèves ont été par exemple traumatisés par leurs premières expériences à la cantine notamment. Toutes la matinée durant, ils me demandaient si « c'était le jour de la cantine ». Ils semblaient incapables de penser à autre chose. Ils venaient vers moi et leurs angoisses étaient profondes et s'exprimaient même physiquement, certains tremblaient à l'heure de la cantine. Pour la plupart, ils ont bien sûr arrêté d'aller à la cantine après que j'en ai parlé avec leurs parents. Cependant, la récréation a été pendant longtemps et l'ai encore parfois, source de ces mêmes angoisses. Ces exemples sont pour moi significatifs du pouvoir nocif que peuvent avoir les émotions sur les apprentissages. Ces expériences ont été difficiles pour moi, je dois l'avouer, et m'ont beaucoup fait réfléchir.

Au fil des semaines, j'ai pu continuer d'observer la profusion d'émotions que pouvait ressentir un élève de petite section ne serait-ce qu'au cours d'une journée. Je me suis rendue compte à quel point certaines frustrations, tristesses, colères ou bonheurs pouvaient envahir les élèves. Je me suis retrouvée parfois décontenancé par leurs émotions soudaines et changeantes au gré des périodes. A la fin de la première période, l'un de mes élèves notamment à commencer à avoir des attitudes agressives envers ses camarades et plus particulièrement à chaque fois qu'arrivait l'heure des retrouvailles avec ses parents.

Certaines attitudes au sein de mon école m'ont amenée également à réfléchir. J'ai entendu des propos qui m'ont profondément touchée. Au bout de seulement quelques jours, j'ai pu entendre au sujet d'élèves des propos tel que « Oh ! Celui-là il n'arrive à rien », « Lui, ça se voit c'est un angoissé, de toute façon ils le sont tous dans sa famille », « Olala ! Mais qu'est-ce qu'elle pleure celle-là » etc. Ces propos étaient souvent tenus en présence même des élèves, comme si on les considérait tellement peu, qu'on finissait par penser qu'ils n'étaient pas capables de comprendre qu'on parlait d'eux.

1.3 Une recherche confortée par des enjeux professionnels

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, le socle commun de connaissances, compétences et de cultures, ainsi que les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique donnaient raison à mon envie de recherche.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation établit dix compétences communes à tous les professeurs et professionnels de l'éducation ainsi que cinq compétences communes à tous les professeurs. Parmi ces cinq dernières se trouvent les deux compétences suivantes :

- Compétence 3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves,
- Compétence 4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui entrera en vigueur à la rentrée 2016 définit, au sein de son domaine 3 intitulé la formation de la personne et du citoyen, un certains nombres d'objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun. Parmi ces objectifs se trouve l'expression de ses sentiments et de ses émotions à l'aide d'un vocabulaire précis. Le socle commun précise que l'objectif est de préparer dès l'école maternelle les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective. Il nous indique que l'élève doit acquérir la capacité d'évaluer les conséquences de ses actes, et plus précisément de savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, afin de pouvoir s'affirmer de manière constructive.

Enfin, les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, publiés au Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015 définit que l'enseignement moral et civique vise l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique ayant pour finalité le développement de dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Dans le cadre de cet enseignement un certains nombres de valeurs, savoirs et de pratiques sont présentés. La sensibilité y est alors introduite comme une composante essentielle de la vie morale et civique. Les nouveaux programmes précisent « [qu']il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux

d'autrui ». Certes les nouveaux programmes ont été créés pour le cycle 2 et 3, mais il me semble tout de même justifier l'introduction de cette démarche dès le cycle 1.

2. Les fondements de ma recherche

Désireuse de comprendre les émotions de mes élèves, et de déterminer quelle pédagogie mettre en place afin de les aider, je suis allée chercher mes réponses auprès des neurosciences affectives et sociales. Les découvertes que j'en ai tirées m'ont convaincue de l'importance de la prise en compte des émotions des élèves à l'école et m'ont amenée à réfléchir à la mise en place d'une pédagogie positive plaçant les émotions au centre de l'apprentissage.

2.1 Quelques définitions essentielles

Avant d'introduire ce que les neurosciences affectives et sociales ont démontré scientifiquement, il me semble important de préciser quelques définitions. Il est important de ne pas confondre émotions et sentiments, ils sont tous deux liés mais ne représentent pas la même chose. Une émotion étymologiquement signifie un mouvement qui sort vers l'extérieur. C'est ce qui vient de l'intérieur et qui s'exprime vers l'extérieur. C'est une réponse physiologique à une stimulation. Nos émotions constituent notre guide de survie, elles ont toutes une fonction biologique. Elles produisent alors une réaction face à la situation source (accélération du rythme cardiaque, tension des muscles etc.) et régule l'état interne de notre organisme. Ce sont les sensations que nous éprouvons lors de ces réactions qui nous renseignent sur nos émotions. Une émotion dure moins de trois minutes, et se déroule en trois étapes, la charge, la tension et la décharge. Les émotions ne sont donc pas bonnes ou mauvaises, elles sont naturelles et nous devons apprendre à les accepter. Le sentiment lui, demeure une fois l'émotion passée et peut durer très longtemps, pour s'en débarrasser il suffit bien souvent de l'exprimer. Le sentiment est un état affectif, il est le résultat d'une élaboration mentale.

L'humeur représente l'état passager dans lequel nous nous trouvons lorsque nous n'avons pas exprimé nos émotions.

Au cours de la mise en place de mon projet, je n'ai bien sûr pas envisagé d'introduire cette différence à mes élèves, mais faire la différence entre ces différents termes m'a permis d'avoir une meilleure lecture de ce que m'exprimaient mes élèves.

2.2 Le développement émotionnel au service de notre développement intellectuel

En France, nous connaissons bien les neurosciences cognitives. Ces dernières s'intéressent à nos facultés intellectuelles au niveau de notre mémoire, des apprentissages et de la réflexion. Depuis une quinzaine d'années, les neurosciences affectives et sociales ont vu le jour. Elles étudient ce qui se passe au niveau de notre cerveau lorsque nous sommes en relation avec les autres, que nous ressentons des émotions et des sentiments. Les études menées dans le cadre des neurosciences affectives et sociales ont permis de mettre en lumière que l'intelligence de l'Homme ne dépend pas seulement de facultés intellectuelles mais également que toutes rencontres, toutes expériences émotionnelles transforment en profondeur, et de façon globale, notre cerveau affectif et intellectuel.

A. Un quotient émotionnel aussi important que le quotient intellectuel

Depuis près d'un siècle, notre société a été marquée par ce que Howard Gardner appelle la « tyrannie du QI ». Le quotient intellectuel sonnait le glas de l'état de notre intelligence comme s'il n'existait qu'une seule et unique forme d'intelligence qui permettrait de prédire notre succès futur. Le quotient intellectuel était perçu dans nos écoles et nos cultures comme la clef de la réussite, de la prospérité et du bonheur. Pourtant de nombreuses études menées auprès d'une large population ont démontrés qu'à QI égal, il existait une forte diversité des destinées des individus, et que les individus ayant les QI les plus élevées n'étaient pas forcément ceux qui réussissaient le mieux que ce soit en termes de salaire, de statut professionnel ou de vie privé, et cela pour la simple et bonne raison qu'un QI élevé n'apprend pas à l'individu à affronter les épreuves de la vie.

Les neurosciences affectives et sociales ont mis en lumière le rôle essentiel de notre quotient émotionnel sur notre intelligence. En effet, lorsque deux individus ont des capacités intellectuelles comparables, c'est la maîtrise de l'intelligence émotionnelle qui explique souvent pourquoi un individu réussit mieux qu'un autre. Les personnes empathiques, capables de reconnaître et de comprendre les émotions et sentiments d'autrui et de composer avec ces derniers seront avantagées dans tous les domaines, que ce soit dans le domaine privé, comme dans leur vie professionnelle.

De plus, alors que notre quotient intellectuel ne se modifiera pas en fonction de nos expériences ou de notre éducation, l'intelligence émotionnelle, pour sa part, s'acquière et se nourrit d'elles.

Ainsi grâce aux neurosciences affectives et sociales, nous sommes désormais capables de dire que non seulement notre intelligence ne dépend pas de quelque chose d'inné et d'immuable, mais elles nous amènent la preuve que plus le cerveau est stimulé et de manières différentes, plus il se développe. Nous sommes désormais capables de prouver que le développement de notre cerveau dépend de processus génétiques et environnementaux (social et nutritionnel). On dit que le développement de notre cerveau dépend de l'épigénétique. Les expériences vécues par l'individu, modifient le développement de notre cerveau, modifient nos gènes.

B. Les principaux mécanismes au service des apprentissages

Les neurosciences cognitives, affectives et sociales ont permis de dégager les trois principaux mécanismes favorisant les apprentissages : la plasticité cérébrale, les fonctions exécutives et l'étayage bienveillant de l'entourage.

a. La composition et le développement de notre cerveau

Nous pouvons décomposer notre cerveau en trois grandes parties.

Le cerveau archaïque est celui que nous partageons en commun avec les reptiles. C'est lui qui gère nos fonctions primaires (notre respiration, notre rythme cardiaque etc.). Face au danger, il déclenche des comportements instinctifs qui assurent notre survie et nous font attaquer, fuir, ou nous mettre dans un état de sidération.

Le cerveau émotionnel, est celui que nous partageons avec tous les mammifères. Il est aussi appelé « système limbique » et est le fief de nos émotions. Le cerveau émotionnel est constitué de différentes structures comme l'amygdale et l'hippocampe qui sont toutes deux directement liées aux mécanismes d'apprentissages.

Le cerveau supérieur appelé également le néocortex est celui que nous partageons avec les grands primates. Il représente 95% de notre volume cérébral. Le néocortex tempère les émotions ressenties par le cerveau émotionnel, et les instincts de survie générés par le cerveau archaïque. Le néocortex tient un rôle très important au niveau de l'apprentissage et de la mémoire, il est extrêmement lié à l'émotion. Il est composé de plusieurs lobes dont le lobe préfrontal. Le lobe préfrontal est ce qui nous distingue des grands primates. Il nous permet de réfléchir, de raisonner, d'imaginer, de créer, de résoudre des problèmes, avoir une conscience de soi et de l'empathie. Le développement du cerveau se déroule durant les cinq premières années de la vie et la maturation de certaines parties de notre cerveau se termine à l'âge de vingt-cinq ans. Cependant notre cerveau reste malléable tout au long de notre vie, et cela est dû à la plasticité cérébrale. En effet nos trois cerveaux sont interconnectés, ils fonctionnent ensemble et ont une caractéristique commune, la plasticité cérébrale. Notre cerveau est

composé de milliards de neurones. Les informations passent d'un neurone à l'autre par un processus chimique et électrique. La plasticité cérébrale est un processus de création, de renforcement et d'élimination de connexions synaptiques (connexions entre deux neurones) en fonction de la fréquence des expériences vécues. La plasticité cérébrale est à son apogée entre zéro et cinq ans et se continue tout au long de la vie mais avec beaucoup moins de puissance. Au cours de ce processus le cerveau conserve les connexions des expériences les plus fréquentes. Ainsi les connexions synaptiques correspondant aux expériences les plus fréquentées se renforceront quand celles, correspondant aux expériences les moins rencontrées, se rompront. Cette plasticité cérébrale est donc à la fois une véritable opportunité mais aussi une véritable vulnérabilité.

b. Les structures neuronales participant au développement émotionnel et intellectuel

Jusqu'à cinq ans, nous l'avons vu, le cerveau de l'enfant est particulièrement immature. Le cortex préfrontal (notamment le cortex orbitofrontal), l'amygdale et l'hippocampe ne sont pas arrivés à maturation. Or, comme je l'exposais plus tôt, ces trois structures cérébrales sont directement liées à la gestion de nos émotions et à la mise en place de nos apprentissages. En effet, nous savons que la mémoire et l'apprentissage sont intimement liés. Or, nous avons deux systèmes de mémoire, la mémoire implicite (inconsciente) et la mémoire explicite (consciente). L'amygdale cérébrale, est le fief de la mémoire implicite. C'est elle qui déclenche la sécrétion des molécules de stress. Elle stock tous les souvenirs que l'enfant a vécus mais de façon inconsciente et à long terme. La mémoire explicite, consciente, dépend de l'hippocampe et du cortex préfrontal. L'hippocampe transforme le contenu de notre mémoire de travail (mémoire en jeu dans les fonctions exécutives) en mémoire à long terme. L'amygdale cérébrale est mature dès la naissance, ce qui n'est pas le cas ni de l'hippocampe, ni du cortex préfrontal. Or ce sont l'hippocampe et le cortex préfrontal qui nous permettent de gérer nos émotions et qui sont le siège de nos fonctions exécutives. L'hippocampe qui transforme notre mémoire de travail en mémoire à long terme a une place centrale dans la mémoire et l'apprentissage. L'apogée du développement neuronal de l'hippocampe se déroule entre trois et cinq ans.

Les fonctions exécutives sont les fonctions essentielles de notre intelligence. Ce sont elles qui nous permettent qui sont en jeu dans n'importe quel apprentissage et nous permette d'agir de façon organisée pour effectuer une action quelle qu'elle soit. Les trois principales fonctions exécutives sont la mémoire de travail, le contrôle inhibiteur, et la flexibilité cognitive. La mémoire de travail est le temps court qui nous permet de planifier des actions et de les garder

en mémoire. Le contrôle inhibiteur nous permet d'inhiber nos gestes, nos émotions et nous permet de rester concentrés sur la tâche jusqu'au bout. La flexibilité cognitive nous permet de détecter une erreur et de réajuster afin d'atteindre notre objectif. Les fonctions exécutives permettent donc non seulement d'installer les apprentissages mais elles sont également en jeu dans la gestion de nos émotions. La période de grand développement des fonctions exécutives situées dans le cortex préfrontal se déroule entre trois et cinq ans. Durant cette période l'enfant désire de plus en plus faire seul. En faisant seul, il sollicite sa mémoire de travail, il va également solliciter le contrôle inhibiteur afin de contrôler ses gestes, sa frustration et ses émotions, enfin il va entraîner sa flexibilité cognitive afin de détecter ses erreurs pour réajuster ses gestes et son action. Le contrôle inhibiteur est celui qui va être le plus difficile à acquérir pour l'enfant. Entre trois et cinq ans, seule l'amygdale est mature, à la différence de l'hippocampe et du cortex préfrontal qui nous aident à gérer nos émotions, et à les inhiber. De plus le cortex orbitofrontal situé dans notre cortex préfrontal et dévoué à la régulation de nos émotions commence une poussée de croissance neuronale seulement vers cinq ans. Or c'est le cortex orbitofrontal qui nous permet d'avoir de l'empathie, qui régule l'amygdale (centre de la peur et du stress), et qui est le siège de notre sens moral. Le cortex orbitofrontal n'arrive à maturation qu'à vingt-cinq ans. Et c'est seulement vers l'âge de cinq, six ans que l'enfant commence à pouvoir contrôler ses émotions. Avant cet âge, le cerveau archaïque et émotionnel domine. L'enfant va vivre de véritables tempêtes émotionnelles qu'il ne peut pas traverser seul, son cerveau n'y étant pas préparé. Ses chagrins, ses angoisses, ses colères seront donc immenses pour lui. L'environnement social, la façon dont l'adulte va accueillir les émotions de l'enfant et l'aider ou non à les traverser vont être des éléments déterminants sur le développement de son cerveau intellectuel et émotionnel. En effet, il est facile de voir à quel point émotions et apprentissages sont liés, les mêmes structures cérébrales étant concernées. De plus, les neurosciences affectives et sociales, nous ont permis de voir à quel point l'attitude bienveillante ou non de l'adulte jouait un rôle primordial sur le développement des mécanismes neuronaux, allant jusqu'à agir sur le volume de certaines structures de notre cerveau émotionnel et intellectuel.

C. L'influence de l'attitude de l'adulte sur le développement du cerveau de l'enfant

Le développement de notre cerveau dépend de l'épigénétique. Les expériences vécues par l'individu, modifient le développement de notre cerveau, modifient nos gènes. Durant l'élagage synaptique qui se déroule dans sa majeure partie entre trois et cinq ans, le cerveau va conserver et renforcer les connexions synaptiques correspondant aux expériences

rencontrées le plus fréquemment et va rompre les connexions synaptiques correspondant aux expériences les moins vécues. Les neurosciences affectives et sociales ont démontré de façon sûre, les effets néfastes du stress provoqué par certaines émotions et les effets bénéfique de la bienveillance, et de l'empathie.

a. Les effets néfastes du stress sur le développement du cerveau

L'enfant petit ne peut pas contrôler ses émotions. Ses structures et ses réseaux cérébraux ne sont pas encore matures et la partie du cortex (le cortex orbitofrontal) lui permettant de gérer ses émotions commencera à murir seulement entre cinq et sept ans. Les connexions entre le cerveau émotionnel et le cerveau rationnel ne sont pas encore présentes. Jusqu'à cinq, six ans, l'enfant va être sujet à de véritables tempêtes émotionnelles. Si l'adulte n'accueille pas les émotions de l'enfant, s'il ne l'aide à les gérer et à les comprendre, l'enfant va sécréter la molécule du stress appelé le cortisol. Cette molécule de survie tend nos muscles pour fuir ou nous cacher mais lorsque la sécrétion de cortisol est trop importante cette molécule se révèle être un véritable poison pour le développement de notre cerveau.

Le cortisol stimule l'amygdale. Elle devient alors dominante. Le stress, surtout dans cette période de la petite enfance où le cerveau de l'enfant est si malléable, détruit par la suite des neurones dans l'hippocampe. Le cortisol sécrété va freiner la multiplication des neurones, puis va les détruire. L'enfant petit, dominé par son amygdale ne comprend pas ce qui lui arrive, il ne le réalise pas et n'arrive pas à mettre de mots sur ses émotions et ses sentiments. Si l'adulte ne l'y aide pas, il stresse. Et un enfant stressé par ce que lui ont dit ses parents le matin, par la cantine, par la cour de récréation, par son entourage, ne va pas apprendre.

Rappelons-le, la mémoire et l'apprentissage sont intimement liés.

De plus, aider l'enfant à se calmer lui permet de mieux gérer ses émotions mais également de développer son cortex préfrontal qui rappelons-le est le siège des fonctions exécutives.

Le cortex préfrontal qui gère toutes les fonctions cognitives supérieures comme les fonctions exécutives, est non seulement immature, lors de la petite enfance, mais il est également le plus vulnérable au stress. Un stress répété et prolongé endommage donc directement ces fonctions exécutives. L'environnement dans lequel l'enfant évolue est intimement lié à la quantité et le futur de ses neurones et de leurs connexions. Il est donc très néfaste de faire peur à un enfant, ses structures cérébrales qui apaisent la peur n'étant pas totalement fonctionnelles. De même, la violence envers un enfant qu'elle soit physique ou psychologique (humiliation, réprimande violente) va empêcher la maturation du cerveau et des circuits cérébraux. En 2011, Emil

Coccaro, professeur de psychiatrie à l'université de Chicago, a démontré sur une large population d'adultes violents l'hypoactivité de leur cortex préfrontal qui permet de contrôler les émotions. Martin Teicher à quant à lui montré que la violence verbale, et physique diminue le volume de l'hippocampe. Bruce Mac Ewen a prouvé que le stress empêchait d'apprendre. Le stress en classe et à la maison peut donc très aisément rendre difficiles les apprentissages, et si ce dernier est trop souvent présent dans l'environnement du jeune enfant, il peut même les altérer de manière durable. A l'inverse les neurosciences ont réussi à démontrer le pouvoir incroyable que pouvait avoir une attitude bienveillante et empathique sur le développement de notre cerveau.

b. Les effets bénéfiques de la bienveillance

L'être humain est un être social qui a besoin de l'étayage bienveillant pour épanouir sa plasticité cérébrale et ses fonctions exécutives. L'intelligence s'épanouit par le lien social. Lorsque nous tissons des relations tout notre cerveau est bien sûr en activité. Cependant certaines zones de notre cerveau sont plus sollicitées que d'autres, ce qui est le cas de l'amygdale, de l'hippocampe, du cortex préfrontal et plus précisément du cortex orbitofrontal. Nous retrouvons une fois de plus ces mêmes structures cérébrales. Allan Schore, fondateur des neurosciences affectives et sociales explique que le développement du cortex orbitofrontal dépend des expériences vécues sur les enfants et que tous les dysfonctionnements émotionnels sont localisés dans ce cortex. Cette structure cérébrale est très précieuse. C'est elle qui détermine notre capacité à l'empathie, à la régulation de nos émotions, et au développement de notre capacité morale. Une poussée de croissance neuronale multiplie le circuit neuronal du cortex orbitofrontal entre cinq et sept ans, ce qui prouve l'importance d'être particulièrement attentif à cette période.

De nombreuses études ont été menées sur les effets d'une attitude bienveillante et empathique sur le développement de notre cerveau. Joan Luby, professeur de psychiatrie a pu ainsi démontrer que l'hippocampe augmentait de volume lorsqu'on adoptait une attitude bienveillante. La bienveillance favorise donc non seulement son développement mais engendre donc des souvenirs d'expériences empathiques dans notre mémoire consciente. De plus, le contact doux, sécrète de l'ocytocine qui est la molécule de l'amitié et de l'amour et qui procure du bien-être. Elle est sécrétée dans notre cerveau lors de contacts humains et d'expériences sensorielles agréables. Cette molécule aide à percevoir les émotions, et diminue bien sûr le stress. L'ocytocine est la molécule de la coopération. Dès que nous sommes bienveillants, nous favorisons la production d'ocytocine qui déclenche de la

dopamine (molécule de la motivation), des endorphines (sensation de bien-être) et la sérotonine (stabilisateur de l'humeur). C'est également l'ocytocine qui nous permet d'être empathiques. Le stress, la compétitivité, la comparaison va bloquer la sécrétion d'ocytocine et donc la dopamine. Si les enfants sont dans un environnement autoritaire, si quotidiennement ils vivent parmi les reproches, les humiliations, le stress, ils ne peuvent plus être motivés et donc apprendre. Au contraire, si son environnement est calme, bienveillant et empathique, il apprendra avec confiance et déterminisme. Le rôle de l'adulte auprès de l'enfant en pleine maturation de ces structures cérébrales semble donc essentiel. L'adulte participe à la construction et au développement du cerveau émotionnel et intellectuel de l'enfant, et cela est accentué par le mécanisme des neurones miroirs, exposé plus loin.

D. L'adulte un modèle pour l'enfant

L'adulte est un véritable modèle pour l'enfant. Il est non seulement responsable de l'environnement dans lequel va vivre l'enfant qui va renforcer ou affaiblir ses structures cérébrales mais il constitue également un modèle pour l'enfant par le mécanisme des neurones miroirs. Les neurones miroirs font que l'on imite les gestes et les comportements de l'autre. Dès qu'on observe un comportement, les neurones miroirs dans notre cerveau reproduisent ce comportement, sans pour autant le reproduire physiquement. Cela veut dire que lorsque nous sommes violents, l'enfant apprend la violence par les neurones miroirs. Il apprend ainsi de la même façon les gestes d'empathie et de bienveillance. Les neurones miroirs rendent les émotions et les comportements contagieux. L'enfant apprend par modélisation pour structurer ces circuits neuronaux, c'est ce que Lev Vygotski appelle la zone proximale de développement. Chaque fois que l'enfant observe notre façon de traverser nos difficultés émotionnelles, il le modélise et renforce les circuits neuronaux correspondant à ces expériences.

La relation idéale pour que le cerveau se développe bien est une relation empathique, et de soutien. Lorsque l'on exprime ses émotions cela apaise et régule le cerveau émotionnel. Le stress qui amène l'amygdale à sécréter du cortisol va être apaisé par la simple expression de ces émotions. La connexion avec nos émotions est fondamentale pour se connaître, pour pouvoir être auto-empathique afin de pouvoir être empathique avec les autres mais aussi pour faire les choix qui nous correspondent. Antoine Damasio a découvert, grâce à des patients victimes de graves accidents ayant altéré leur structure cérébrale émotionnelle, qu'ils n'étaient plus capables de faire les choix essentiels de la vie alors que leur QI était intact. C'est trois choix sont celui de choisir son conjoint, choisir son métier et choisir son lieu de vie. Ces

patients n'étaient plus connectés à leurs émotions. Il est absolument nécessaire de gérer ses émotions quand elles sont trop intenses. C'est pourquoi il est nécessaire d'adopter une attitude qui permette à l'enfant, dont le cerveau est encore trop immature pour le faire, d'exprimer ses émotions, de mettre des mots dessus et de les dompter.

Il faut donc que l'adulte aide l'enfant à maîtriser ses émotions. Pour cela, l'attitude idéale de l'adulte est avant tout d'accueillir les émotions de l'enfant, et ce par une attitude empathique. C'est en adoptant une attitude empathique que l'enfant par modélisme le reproduira. Une attitude empathique passe par des gestes doux, une voix calme, apaisante, et un regard compréhensif. Ainsi l'adulte aide le cerveau de l'enfant à devenir mature, il permet la connexion synaptique de ses neurones et le processus de modélisation. Par la suite, il l'aide à faire face à ses émotions, à mettre des mots dessus. Il faut qu'il lui propose des mots qui semblent exprimer l'émotion et les sentiments qu'il traverse et de lui demander s'il est d'accord avec ces mots. Il participe ainsi au bon développement des zones de son cerveau permettant de gérer ses émotions.

L'étayage bienveillant, déclenche donc un véritable cercle vertueux. La relation bienveillante et personnalisée à chaque enfant fait évoluer son cortex préfrontal, mais aussi le cortex orbitofrontal qui permet de mieux comprendre les émotions de l'autre. Ce cortex permet de faire des choix en évaluant les différentes possibilités offertes et d'en choisir la meilleure, c'est également lui qui forge notre sens moral et éthique. Cela a aussi un impact sur le développement de l'hippocampe (fief de la mémoire) qui fleurit alors de connexions synaptiques.

Une fois que l'on a pris connaissance de tout cela, comment avoir envie d'autre chose dans sa classe que de mettre en place des méthodes d'enseignements excluant complètement la peur, le stress et mettant au centre des apprentissages la bienveillance et l'empathie.

2.3 La mise en place d'une pédagogie positive réintroduisant les émotions au centre de l'apprentissage

Isabelle Filliozat dans son livre, *L'intelligence du cœur*, nous l'explique « Des enfants clairs dans leur tête, qui savent gérer leurs émotions, apprennent avec facilité ». En fonction de nos émotions notre capacité à résoudre des problèmes, à penser, à poursuivre un but lointain va être inhibé ou accentué. Nos émotions déterminent donc notre aptitude à utiliser nos capacités mentales et c'est exactement sur ce constat que se base la pédagogie positive. La pédagogie positive réintroduit l'idée que les émotions sont au centre de l'apprentissage. La pédagogie positive part de postulat que l'on apprend avec ses émotions et avec tout son corps. Elle met

alors en place une approche tête, cœur, corps, en prenant en compte les besoins physiologiques de l'enfant (sommeil, motricité, relaxation), et surtout ses besoins émotionnels trop longtemps mis de côté. J'ai ainsi été sensible, à l'approche que proposait cette pédagogie, cette dernière accordant une place particulière aux émotions et à la bienveillance dans le processus d'apprentissage. Je me suis alors inspirée de cette pédagogie afin de mettre en place différents projets dans ma classe. L'essentiel de la pédagogie que j'ai menée auprès de mes élèves a porté sur l'expression des émotions. Elles représentaient l'objet principal de mes questionnements et de mes recherches, elles ont donc représenté l'essentiel de ma démarche. L'approche autour du corps et de la tête, de la pédagogie positive, m'a cependant permis d'affiner ce que nous avions déjà instauré dans la classe, et d'élaborer quelques nouveaux outils.

Je souhaitais mettre en place une pédagogie positive, bienveillante prenant en compte les émotions de chacun afin de permettre un meilleur climat de classe. Je souhaitais apprendre à mes élèves à connaître leurs émotions afin qu'ils soient capables de déchiffrer les émotions d'autrui. Je suis alors partie du postulat qu'une meilleure connaissance de soi amènerait mes élèves à l'empathie et donc à des échanges positifs et bienveillants, et que la prise en compte des émotions de l'élève lui permettrait une meilleure disponibilité aux apprentissages.

Titre 2 : La démarche pédagogique

Lorsque j'ai décidé de mettre en place une réelle éducation émotionnelle dans la classe, j'ai décidé de ne pas faire d'elle un moment à part mais de l'inclure dans l'ensemble de nos activités scolaires.

1. Le contexte de la classe

La classe dans laquelle j'enseigne à mi-temps est une classe de petite section. Elle se trouve dans une grande école maternelle situé dans le 17^e arrondissements de Paris. Cette école se situe dans un quartier favorisé du 17^e arrondissement. Il y a vingt-huit élèves dans ma classe, quatorze garçons et quatorze filles. Un seul de mes élèves était allophone. Les mois de naissances de mes élèves sont dans l'ensemble bien répartis dans l'année, ce qui assure une hétérogénéité d'âge intéressante dans une classe de petite section. Mes élèves évoluent tous dans un milieu social favorisé, l'hétérogénéité du niveau de la classe est ainsi surtout dû à la différence d'âge de mes élèves. Certes, le milieu social dans lequel évolue mes élèves leur

assure certainement une meilleure stabilité émotionnelle. Pourtant, ils sont eux aussi sujets à de véritables tempêtes émotionnelles et ils n'ont pas forcément l'habitude qu'on les aide à les soulager.

2. Nécessité d'une ambiance de classe bienveillante

Dès les premiers jours, et avant même de me lancer plus particulièrement dans un projet autour des émotions, je me suis évertuée à assurer une ambiance sereine et calme dans la classe, accueillant avec bienveillance les chagrins de mes élèves. Petit à petit, un climat de confiance s'est installé entre nous, ce qui a permis par la suite, une meilleure mise en place du projet. La pédagogie positive commençait par la mise en place d'échanges positifs, valorisant. En effet assurer au maximum un climat de classe où les élèves puissent se sentir respectés, et écoutés, constitue la première étape d'une éducation émotionnelle. Lorsque je parle du calme dans la classe, je n'attendais pas de mes élèves qu'ils ne parlent pas, bien au contraire, je souhaitais établir un climat où tous puissent se sentir en sécurité et écoutés. Ainsi, je m'évertuais à ne pas hausser la voix même dans les instants où il fallait se montrer ferme et à renforcer les comportements positifs de mes élèves. Je verbalisais le plus possible l'ensemble de mes consignes et règles de sécurité afin que les élèves comprennent la finalité de nos actions. Je m'adressais toujours à eux en me mettant à leur hauteur afin de nous assurer une meilleure communication. Je me suis vite rendu compte de l'importance de notre façon de gérer les situations émotionnelles qui se déroulait dans la classe. En effet, les tempêtes émotionnelles, de colère ou de tristesse, que l'un d'entre eux pouvait traverser au cours de la journée, suspendait le bon déroulement de la classe. C'était palpable qu'elles interloquaient chaque élève et qu'ils étaient très attentifs à la façon dont je gérais avec l'enfant ces émotions. La disponibilité de l'adulte rassure l'enfant et permet de mettre en place la première étape d'une éducation émotionnelle : la mise en mot des émotions.

3. Préalable à la mise en place du projet

Comme le propose la pédagogie positive, une approche tête, cœur, corps semble être une posture idéale pour aborder au mieux les apprentissages. Dès le début de l'année, nous avons fait tout un travail sur la conscience des différentes parties de notre corps. Nous avons appris à les nommer, les situer et les ressentir. Nous avons parlé de l'importance d'écouter nos besoins. Ainsi je n'ai jamais imposé de passage aux toilettes et invitais les élèves à me demander d'aller aux toilettes. Lorsqu'ils avaient besoin de boire, je les invitais également à

le faire tout seul et sans me le demander. Je cherchais alors à ce que mes élèves écoutent les besoins primaires de leur corps mais cherchais également à les autonomiser. Nous avons instauré ensemble un coin de repos et en avons établi les règles, nous interrogeant alors sur nos besoins lorsqu'ils voulaient se reposer. Ainsi, lorsque l'un d'eux était fatigué, il pouvait aller s'installer un moment dans notre coin de repos. Enfin, nous achevions toujours nos séances de motricité par des moments de relaxation. Tous ces apprentissages ont permis à mes élèves d'appréhender une première partie essentielle de la conscience de soi. Nous préparions alors notre corps à travailler.

Pour préparer notre tête à travailler l'instauration de nos divers rituels, permettait d'assurer un cadre sécurisant qui rassurait les élèves et assurait de manière pérenne un climat de confiance. Au cours de ces deux premières périodes, j'accordais déjà une attention particulière à accueillir avec bienveillance les émotions de mes élèves. Cependant nous discutons de leurs émotions uniquement lorsque mes élèves étaient en train de les ressentir. J'ai alors voulu réfléchir à la façon dont nous pourrions parler de nos émotions, dont nous pourrions les nommer, les décrire, les analyser, de manière préventive et adaptée à leur développement cérébral avant même qu'elles se manifestent en eux, afin qu'ils puissent y faire face de la meilleure façon qu'il soit.

4. La mise en place du projet

4.1 Des lectures supports

J'ai ainsi réellement débuté une démarche mettant au cœur des apprentissages les émotions, au début de la troisième période de l'année.

La première étape fut pour moi de chercher différents albums de littérature de jeunesse traitant de manières différentes les émotions. Ces albums leur ont permis de manière indirecte de mettre des mots sur les émotions, et d'enrichir le vocabulaire autour de ces dernières. Ils ont permis à mes élèves de s'identifier aux émotions, ressenties, et aux événements que traversaient les personnages de l'histoire. Le réseau de lecture que j'ai créé (annexe 1) avait également pour but d'aborder le sujet des émotions à travers différentes perspectives afin que les élèves puissent voir les différentes façons de réagir qu'avaient les personnages de l'histoire. Ces albums servaient également de point de départ à des discussions autour des émotions. Ainsi, au cours de la troisième période nous avons eu l'occasion de lire « La couleur des émotions » d'Anna Llenas qui raconte l'histoire d'un monstre se sentant tout barbouillé et dont les émotions se trouvaient sans dessus dessous. Ce monstre se demandait

alors comment il pourrait remettre de l'ordre dans son cœur et retrouver son équilibre. Nous avons également lu les albums suivants :

ROUSSEY Christine, WITEK Jo, *Dans mon petit cœur*

D'ALLANCÉ Mireille, *Grosse colère*

GABRIEL Cécile, *Quelle émotion ?*

ROSCHKA Chris, *Ami ! Ami ?*

VAN HOUR, *Aujourd'hui je suis*

4.2 Des propositions quotidiennes permettant aux élèves d'exprimer leurs émotions

En parallèle de la lecture d'albums de nos réseaux, j'ai souhaité parler de manière plus directe de nos émotions. Je suis un jour venu avec différents émoticônes représentant la colère, la tristesse, et la joie (annexe 2, image 3). J'ai alors présenté ces images à mes élèves en leur demandant de me dire si pour eux ces personnages était triste, en colère ou content. Nous avons ainsi effectué un classement de ces différentes images. Le but de ma démarche était d'associer une émotion à un nom et à une expression. C'est en effet par l'analyse des différentes expressions universelles que prend notre corps lorsque nous sommes en colère, triste et heureux que les élèves pourront par la suite mieux comprendre les émotions d'autrui et ainsi cultiver leur empathie.

Cette observation m'a également permis de mettre en place la boîte de nos émotions (annexe 2, image 1).

Chaque matin à l'accueil, je disposais trois boîtes : une boîte représentant la colère reconnaissable grâce aux émoticônes analysées plus tôt, une autre la tristesse et la dernière la joie. J'invitais alors tous les matins chacun de mes élèves à déposer leur étiquette de présence dans l'une des trois boîtes des émotions afin qu'il puisse m'expliquer pourquoi il était en colère, triste ou content. Lors des premières fois où j'ai mis en place ces boîtes, j'ai demandé à chacun de mes élèves de venir me voir et de me dire à quelles émotions correspondaient ces boîtes. Ce moment m'a permis d'effectuer une évaluation diagnostique afin de m'assurer que mes élèves aient tous compris la finalité de ces boîtes. Rapidement j'ai proposé ce moment à mes élèves de façon facultative. Je m'installais sur la chaise à la disposition de tous. Les élèves venaient alors me voir s'ils le désiraient et me racontaient alors leurs émotions que je prenais en note ou enregistrerais. Ces boîtes étaient à leur disposition tout au long de la journée. En effet, il me semblait essentiel de montrer à mes élèves que nos émotions n'étaient pas

immuables et qu'elles pouvaient changer au cours de la journée. Ils avaient donc la possibilité de changer leurs étiquettes de place à leur guise et ce toute la journée. J'ai choisi de mettre ces boîtes en place afin de me placer dans une véritable position d'accueil. Cela m'a également permis de m'assurer chaque matin une relation individuelle avec chaque élève. J'ai été surprise par le succès qu'a eu la mise en place de ces boîtes. L'ensemble de mes élèves les ont investis et ce tout au long de la journée.

Les neurosciences affectives et sociales nous ont permis de découvrir les mécanismes par lesquels le cortex orbitofrontal décryptait les différentes émotions afin de mieux les comprendre et éprouver de l'empathie. Parmi ces mécanismes se trouve l'évaluation des intonations de la voix. C'est pourquoi j'ai également eu l'idée d'utiliser notre rituel de l'appel afin d'approfondir la perception de nos différentes émotions. Après avoir écouté des enregistrements de voix de personne éprouvant différentes émotions, et appris deux comptines jouant avec ces mêmes intonations pour exprimer nos émotions, j'ai proposé à chacun de mes élèves de me signaler sa présence à l'appel de son nom, en adoptant les intonations de l'émotion dans laquelle il se trouvait au moment où nous faisons l'appel. Cela peut paraître compliqué comme cela, mais les a pourtant beaucoup amusés. Il était clair que les intonations qu'ils adoptaient ne reflétaient pas toujours l'état émotionnel dans lequel ils se trouvaient, mais cela me semblait tout de même intéressant. En effet, ils s'amusaient souvent à imiter les intonations de quelqu'un en colère par exemple. Quoi qu'il arrive, ces moments me paraissaient quand même pertinents car ils permettaient à mes élèves de s'approprier les intonations des différentes émotions ou peut être de décharger une émotion qu'ils n'éprouvaient pas forcément mais qu'ils avaient subi de leur entourage dans la matinée.

Le dernier outil à utilisation quotidienne dans la classe fut la carte des jolis mots et celle des émotions (annexe 2, image 2). Ces cartes ont été réalisées avec les élèves sous forme de mindmapping. Le mindmapping est un des principaux outils que propose la pédagogie positive. Le mindmapping est « la cartographie du cerveau qui réfléchit ». Cet outil s'écarte alors de la représentation traditionnelle et linéaire dans l'apprentissage n'étant pas en accord avec la structure de notre cerveau. Le mindmapping s'appuie sur le fonctionnement par association d'idées de notre cerveau. Il respecte le fonctionnement de notre cerveau, met en lien nos idées et assure ainsi une meilleure compréhension. Il me semblait donc intéressant de familiariser mes élèves à cet outil. Nous avons donc co-construit ensemble la carte des émotions et la carte des jolis mots. La carte des émotions répertoriait de façon simple les émotions que nous avons rencontrés à travers les albums, et nos discussions. La carte des jolis mots représentait elle, les jolis mots que nous pouvions utiliser en classe (annexe 2,

image 2). Je l'utilisais à chaque fois qu'un conflit se déclarait dans la classe. J'invitais les élèves à venir voir avec moi regarder cette carte, nous nous rappelions alors ensemble pourquoi nous avions mis en place cette carte et pourquoi il était plus intéressant d'utiliser ces mots plutôt que d'autres.

Ces différents outils présentés ci-dessus ont été des supports pour moi. Ils m'ont permis de sensibiliser mes élèves à leurs émotions et à celles de leurs camarades. Ils leur ont ainsi permis de mettre des mots sur leurs émotions et de pouvoir en parler, ce qui est la première étape participant au développement de notre intelligence émotionnelle.

4.3 Projet du tableau de nos émotions

Au cours de cette période, les élèves avaient été amenés à observer de nombreux portraits. J'ai donc proposé à chacun de réaliser le portrait de ses émotions. J'avais alors prévu plusieurs ateliers autour des émotions (fiches de préparation : annexe 3, 4, 5, 6 et 7).

Après l'observation de différentes œuvres (annexe 2, image 4), je leur ai proposé un petit jeu en atelier dirigé. Dans ce jeu mes élèves étaient invités à analyser ces images et déterminer les émotions que semblaient ressentir les différents protagonistes. Par la suite j'avais invité chacun de mes élèves à choisir une image et à expliquer comment il se sentait lorsqu'il était dans cet état là ou ce qui pouvait le mettre dans cet état. Cette activité nous a permis de décrire une image et d'exprimer leur ressenti ou leur compréhension de l'image en utilisant un vocabulaire adapté. Elle participe à l'observation des différentes expressions de nos visages qui trahissent notre état émotionnel. Elle aide donc à comprendre les émotions de l'autre et mène vers l'empathie.

Dans un autre atelier autonome, mes élèves étaient invités à observer différents portraits et à déposer l'émoticônes correspondant à l'émotion que semblait ressentir le protagoniste du portrait. Le retour sur cette activité a été très intéressant, car il nous a permis de constater que tous ne décryptaient pas le même sentiment sur certaines œuvres.

Ils se sont également amusés en atelier dirigé à mimer les différentes expressions que notre visage prenait lorsque nous étions heureux, triste, en colère ou lorsque nous avons peur. Ils se regardaient d'abord dans une glace et imitaient les différentes émotions, puis je leur proposais une émotion et ils devaient essayer de la mimer. Enfin dans une troisième phase de cette activité, chacun leur tour ils imitaient une émotion que les autres devaient deviner. Pour finaliser cette activité, j'ai pris trois photos de chacun de mes élèves imitant la colère, la joie, et la tristesse (annexe 8, image 3, 4, et 5). Nous n'avons pas mimé la peur, même si elle faisait partie des émotions dont nous parlions souvent. La raison est que mes élèves se sont vite

rendus compte qu'il n'était pas facile de la mimer.

Ces photos ont constitué la première étape du portrait de nos émotions (annexe 8, image 1). Les portraits de nos émotions allaient décorer notre classe. J'ai souhaité proposer à mes élèves la réalisation de ce portrait afin qu'il soit personnel et qu'il reprenne les différentes activités que nous avons menées au cours de la période. J'ai donc pensé la réalisation de ce portrait en plusieurs étapes. La première, un fond de couleur qui reprendrait les couleurs des différentes émotions rencontrées par le monstre de notre livre : *La couleur des émotions* (Annexe 8, image 2) Dans ce livre la joie était représentée par le jaune, la colère par le rouge, la tristesse par le bleu, et la sérénité par le vert. La deuxième étape consistait à prendre trois photos de chacun de mes élèves, en colère, triste et heureux. Lors des compositions finales ils ont été invités à choisir parmi leurs trois photos, celle qu'ils souhaitaient mettre sur leur portrait. Les deux dernières étapes consistaient à proposer à mes élèves de choisir parmi un fichier d'image (qui reprenait les œuvres, et livres vus ensemble) trois images qu'ils aimaient, et enfin de retrouver les lettres de leur prénom afin de pouvoir les coller par la suite sur le portrait de nos émotions. Ces deux derniers points me permettaient de réinvestir des compétences dans les domaines du langage écrit et des mathématiques. Dans la conception de ce projet je désirais que tous les portraits puissent être affichés dans la classe. Et que la composition finale réponde à la fois à une production individuelle réalisée en plusieurs étapes mais également à la réalisation d'une démarche commune : les émotions étant quelque chose de personnel mais concernant aussi ceux qui nous entourent.

Enfin durant toute la période, nous avons constaté que nos émotions n'étaient pas immuables et que l'on pouvait même ressentir plusieurs émotions à la fois. Etant donné que les portraits réalisés par mes élèves avaient pour objectif d'être affichés dans la classe pour le reste de l'année, je ne souhaitais pas que ce tableau puisse figer l'émotion que mes élèves avaient eu au moment de la réalisation de ce dernier.

J'ai alors décidé que les photos seraient posées sur nos portraits avec de la pâte à fixe afin que mes élèves puissent modifier la photo de leur portrait en fonction de leurs émotions et quand ils le désiraient. Cela supposait ainsi bien sûr que les portraits puissent être affichés dans la classe à hauteur d'enfant.

L'accrochage finale de toutes les compositions s'est fait avec toute la classe, et fut un véritable plaisir pour les élèves (annexe 9 et annexe 10)

La réalisation de ce portrait et les différentes activités annexes proposées à mes élèves avaient pour but de donner la capacité à mes élèves de nommer leurs émotions. Je souhaitais qu'ils puissent être capable de les distinguer les unes des autres, ce qui est d'une importance

fondamentale dans le développement de notre intelligence émotionnelle. En effet, comme nous l'indique les neurosciences affectives, le cerveau d'un enfant de trois ans n'est pas encore mature pour qu'il puisse gérer ses émotions. Ainsi, l'aider à les nommer, les accueillir, les entendre, et l'aider à les comprendre en adoptant une attitude empathique sont des étapes nécessaires dans le développement du cerveau de l'enfant. En effet, lorsque l'adulte lui propose des mots qui semblent exprimer l'émotion et les sentiments qu'il traverse, qu'il lui demande s'il est d'accord avec ces mots, il l'aide alors le développement des zones de son cerveau permettant de gérer ses émotions. En effet, lorsque l'on exprime ses émotions cela apaise et régule le cerveau émotionnel.

Ces activités menées ne suffisent pas. Elles demandent une attitude la plus bienveillante possible de l'enseignant envers ses élèves et ce y compris dans les moments de conflits entre élèves.

5. Analyse

5.1. Des multiples activités nourrissantes

La lecture d'albums fut un très bon medium pour parler des émotions. Les élèves se sont montrés très intéressés par tous les livres constituant notre réseau de lecture. Ils se posaient beaucoup de questions : « Pourquoi le petit garçon s'est fait gronder par son papa ? » « C'est quoi ce monstre rouge ? », pour l'album grosse colère ; « pourquoi il est tout seul le petit garçon ? ». Leurs questions me permettaient de rebondir, et de leur demander ce qu'ils pourraient ressentir dans la même situation. Ainsi, après plusieurs lectures et au fur et à mesure que nous avançons dans la période, leurs questions s'affinaient « pourquoi il est triste le petit garçon ? ». Dans un de nos albums s'intitulant *Dans mon petit cœur*, le personnage principal se demande si l'on peut réparer les bobos de l'amitié avec des bisous. J'ai alors le souvenir d'un de mes élèves ayant rebondi sur cette phrase en précisant « on peut le faire avec des jolis mots aussi », faisant alors référence à la carte des jolis mots que nous avons co-construits ensemble.

Lors de la quatrième période, j'ai continué à choisir des livres évoquant les émotions mais de manière bien plus indirecte. Je souhaitais assurer la continuité de ma démarche pédagogique mais sans que cela ne devienne non plus, une obsession de classe. J'ai eu la surprise de voir que dès la première lecture de *Petite beauté* d'Anthony Browne, mes élèves avaient compris les émotions que traversaient le gorille et ce avant même que je leur pose ne serait-ce qu'une seule question.

Mes élèves ont aussi beaucoup apprécié les moments où ils s’amusaient à reprendre les différentes intonations de voix représentant les différentes émotions. Lors de notre moment de comptine, ils appréciaient énormément une chanson qui s’intitulait « Si tu es heureux et que tu le sais ». Elle incarnait un véritable moment de joie pour eux et fédérait notre groupe classe. De nombreux moments enrichissants se sont également passés lors des activités où nous observions des portraits. Les élèves ont pu constater qu’il n’était pas toujours facile de déterminer quelles émotions traversaient les personnes représentées. La Joconde par exemple, a été à l’origine de grands débats.

Enfin lors de la construction de notre carte des jolis mots, les élèves se sont montrés enthousiastes à l’idée de réfléchir aux mots que nous pourrions inscrire sur cette carte. Pour être honnête j’avais réfléchi de mon côté aux mots que mes élèves allaient certainement proposer afin de réfléchir aux moyens de les illustrer sur la carte. Cependant, je ne m’attendais pas et fut touché lorsque Justin me proposa d’inscrire sur la carte de nos jolis mots, l’exclamation suivante : « Quel bonheur ! ».

Ces différentes activités, ont été de multiples occasions de parler de nos émotions, de les décrire et de les comprendre. Elles ont été remplies de moments enrichissants pour les élèves et pour moi.

5.2. Un moment privilégié avec chaque élève : la boîte des émotions

La boîte des émotions a incarné un moment vraiment privilégié avec chacun de mes élèves. Tous les jours, il était environ une vingtaine d’entre eux à venir me voir. Je le rappelle, rien n’était forcé, ils venaient s’ils le désiraient et je restais à leur disposition s’ils avaient bien sûr besoin d’autres choses. Afin que les élèves comprennent bien que nos émotions n’étaient pas immuables, ces boîtes restaient à leur disposition tout au long de la journée afin qu’ils puissent changer leurs étiquettes de place quand ils le souhaitaient.

Dès les premiers jours de mise en place, un de mes élèves m’a demandé alors que nous faisons autre chose s’il pouvait changer son étiquette de place car il avait changé d’émotion. Encore aujourd’hui certains élèves les utilisent à plusieurs reprises dans la journée en venant me dire ou non la raison. Ce moment privilégié s’est révélé être un véritable plaisir pour mes élèves et au fil du temps je pense pouvoir le dire un véritable besoin.

En effet, il m’est arrivé à plusieurs reprises que les élèves me demandent les boîtes des émotions lorsque je n’avais pas eu le temps de les mettre en place, où de me libérer du temps pour m’installer auprès d’eux. Un matin, j’avais disposé les boîtes mais n’avais pas eu le temps de m’installer auprès d’eux. L’un de mes élèves m’interpella alors au cours de la

matinée pour me dire : « Coline tu n'as pas écouté ce que je voulais te dire ce matin, et là c'est très important ». Je l'ai bien sûr écouté, il souhaitait alors me dire qu'il était triste car sa grand-mère était malade et qu'elle n'allait pas venir le chercher à midi.

La prise de note que je faisais suite à ce que mes élèves me racontaient à l'accueil fut une activité très intéressante, les élèves me demandant souvent ce que je « dessinais », ils constataient que je mettais longtemps à écrire ce qu'ils me racontaient et découvraient alors les différentes fonctions et particularités de l'écrit.

Tous les matins, ils étaient une vingtaine à venir spontanément mettre leur étiquette dans la boîte des émotions. Certains me racontaient pourquoi, d'autres non.

Lorsque j'analyse l'ensemble des notes prises sur les deux périodes, l'origine des émotions qu'ils souhaitent exprimer vient bien souvent de la relation entretenue la veille ou le matin même avec leurs parents.

Les retranscriptions que je ferai ci-après mettent en lumière ce dont nous parle les neurosciences affectives. Les disputes, les contrariétés sans explication sont bien souvent source de stress et prennent une grande importance dans la tête d'un enfant.

Voici, ici quelques retranscriptions de ce que mes élèves souhaitaient me dire.

Aujourd'hui je ne suis pas en colère parce que :

« Papa et Maman m'ont grondé »

« Parce que Papa était pas là quand je me suis réveillé »

« Parce que j'avais pas le droit de sortir de mon lit, c'était trop tôt »

« Parce que Maman, elle me fait toujours mal ici, peut-être elle voulait me taper »

« Parce que je voulais pas aller à l'école »

« Parce que je suis fatigué »

Aujourd'hui je suis content(e) parce que :

« Parce que je suis content d'aller à l'école et de te retrouver »

« Parce que à l'école il y a pleins de copains, et Andréa il me poursuit dans la cour, il est rigolo »

« Parce que Papa il m'a pas grondé »

« Parce que Maman elle m'a acheté une voiture de police, de course, et de voleurs »

« Parce que Maman elle m'a laissé plus de temps pour la peinture »

« Parce que Papa m'a fait pleins de bisous avant de partir, il pique Papa »

Un matin un de mes élèves me raconte, « Je suis content parce que je suis allé au parc des

émotions. J'ai vu les contents, les pas contents et les tristes. Il y avait des renards, des dinosaures, et les émotions avec ma Nounou »

Aujourd'hui je suis triste parce que :

« Parce que j'ai pleuré parce que on allait arriver en retard »

« Parce que je veux pas aller à la cantine »

« Parce que aujourd'hui y a ARE »

« Parce que je veux rester dans la classe et pas aller au goûter »

Au cours de la journée c'est en moyenne une dizaine d'élèves qui venaient me voir pour me raconter leurs émotions. Ces dernières étaient alors d'avantage dû aux disputes avec les autres et aux ateliers que nous avions faits :

« Je suis en colère parce que Ach., il me tape »

« Je suis content parce que j'ai bien aimé le jeu avec l'eau »

« Je suis content parce qu'on va au parcours de motricité »

« Je suis en colère d'être fatigué »

« Je suis triste parce que je veux pas aller à la cantine »

Ces instants privilégiés avec mes élèves ont marqué de grandes étapes dans le parcours de chacun. L'une de mes élèves me racontait souvent qu'elle était triste car elle voulait que Papa et Maman soient à l'école. Puis un matin, elle est venue me voir en me disant qu'elle était heureuse d'être à l'école parce qu'elle y était sans Papa et Maman.

L'un de mes élèves, allophone restait tous les jours à côté de moi et écoutait ce que les autres élèves me racontaient. Un matin, il est lui aussi venu mettre son étiquette pour me raconter son émotion.

Ol., était une petite fille qui n'osait pas nous parler depuis le début de l'année. J'attendais donc qu'elle soit prête. Elle venait tous les jours mettre son étiquette dans l'une des boîtes mais ne me racontait jamais pourquoi. Jusqu'au jour où elle le fit, et me raconta qu'elle était triste parce qu'elle ne voulait pas aller chez Papi et Mamou.

Je me suis interrogée sur la façon dont je pourrais faire évoluer ces boîtes. Certains de mes élèves semblaient parfois venir par automatisme me raconter tous les jours la même chose. J'ai pour autant poursuivi cette démarche. J'ai pu observer que même si certains venaient peut-être parfois me parler juste pour vivre ce moment, lorsqu'ils étaient amenés à traverser réellement une réelle émotion, ils venaient également la raconter.

Enfin la mise en place de ces boîtes m'a fait réaliser l'importance de la mise en place d'un partenariat autour de cette démarche avec les parents. En effet, même si le sujet semble

délicat, des moments paraissant anodins et sans incidence peuvent se transformer en véritable parasite pour l'enfant. Il me semblerait donc intéressant, en réfléchissant au discours à tenir, d'en discuter avec les parents. Je ne me sentais pas vraiment les épaules pour me lancer dans une telle démarche cette année, mais j'y réfléchis sérieusement pour les années futures.

5.3. Un portrait source de fierté

Comme je l'exposais plus tôt afin de donner la capacité à mes élèves de mimer les différentes émotions, nous avons analysé de nombreuses photos ou tableaux.

S'il n'était pas très compliqué pour mes élèves de déterminer les émotions des différents personnages, il n'était pas facile pour tous les élèves de trouver un exemple de ce qui pouvait les mettre dans un tel état émotionnel. Il me semble que cette difficulté avait plusieurs origines : soit par la difficulté d'analyse émotionnelle que cela leur demandait ou par la difficulté de l'exercice au niveau de la mobilisation du langage. Cela m'a tout de même semblé intéressant car dans chacun des petits groupes menés, au moins un ou deux élèves nous proposaient un exemple. Les autres élèves répétaient alors ou non l'exemple proposés. Il me semble que cela leur a permis de s'identifier à certains exemples que proposaient leurs camarades, normalisant alors leurs propres réactions émotionnelles. Par cet exercice, ils étaient également à écouter le point de vue d'autres enfants, leur permettant peut-être par la suite de mieux les comprendre.

Les activités de mime les amusaient beaucoup, lors de nos séances photos, il était fréquent que des élèves me demandent s'ils pouvaient regarder. Lors de ces moments, j'ai pu observer à quel point mes élèves étaient attentifs et observateurs. Ce dont témoigne Daniel Goleman dans son ouvrage *L'intelligence émotionnelle* : « Tout comme les mots sont le mode d'expression de la pensée rationnelle, les signaux non verbaux sont celui des émotions. » Il est en effet prouvé que quatre-vingt-dix pourcents de nos messages émotionnels sont non verbaux et que nos émotions sont souvent captées par nos interlocuteurs de manière inconscientes dans l'anxiété de la voix, la tristesse du regard etc.

Lors de la réalisation finale de leur portrait, j'ai pu observer une grande fierté chez mes élèves. Lorsque chacun eut fini les différentes étapes du portrait, je m'installais avec eux seul à seul. Je leur demandais alors de m'expliquer le choix de leur photo. Lorsque certains choisissaient une photo où il était triste, en colère ou heureux, ils me répondaient seulement « Parce que je l'aime bien », d'autres en profitait alors pour me dire « parce que je suis en colère » et m'en expliquaient les raisons. Je ne leur demandais pas forcément de m'expliquer. En effet, il est certes important d'exprimer ces émotions, j'estime cependant qu'elles peuvent

être quelque chose de personnel. Je souhaitais faire comprendre aux élèves que nous pouvions discuter de leurs émotions s'ils en éprouvaient le besoin, mais que s'ils ne souhaitaient pas m'en parler, ils n'en n'étaient pas obligés.

5.4. Un projet qui demande un travail sur soi et une mise en application permanente

Dès le premier jour de la mise en place de la boîte des émotions. Un de mes élèves me demanda où était mon étiquette et qu'elle était mon émotion. J'ai aussitôt constaté que mes élèves souhaitaient savoir quelles émotions je ressentais. Un matin, sujette d'une affreuse migraine j'ai alors expliqué à mes élèves que j'étais un peu fatigué, et j'ai été surprise de l'attention et du calme dont ils ont fait preuve toute la matinée durant.

Je dois l'avouer, il n'est pas simple en tant qu'enseignant d'être toujours d'humeur égale. Nous traversons nous aussi, de multiples émotions au cours d'une journée. Et bien que notre développement cérébral soit lui capable de gérer nos émotions, ce n'est pas toujours chose facile. J'ai pu ainsi me rendre compte de l'importance d'un travail sur soi, et d'une véritable démarche personnelle afin de pouvoir appliquer au mieux nos objectifs. En effet, nous sommes de véritables modèles pour les élèves, il me semble donc essentiel de s'imposer une tel introspection.

De plus, à chaque fois, qu'il m'arrivait de me contredire, de ne pas bien comprendre ce que m'avait dit un élève et ainsi de me tromper sur ses intentions, je m'évertuais à m'excuser auprès d'eux. Cela les surprenait bien souvent, mais il me semblait important d'appliquer dans ma relation avec mes élèves ce que je leur demandais d'appliquer entre eux.

Les cours de récréation sont restées et restent pour moi et surtout pour mes élèves une grande difficulté. En effet, beaucoup de mes élèves demeurent particulièrement stressés par ce moment. De nombreux conflits y éclatent, et il n'est pas toujours facile d'apaiser et de gérer en même temps les émotions de tous les élèves. C'est pourquoi il me semblerait important de penser autrement ces moments de récréation.

5.5 Une évaluation difficile

Je ne pourrais pas vraiment présenter l'évaluation de toute cette démarche. Il me paraît en effet, difficile d'évaluer l'état de l'intelligence émotionnelle de chacun de mes élèves et entrerait me semble-t-il en contradiction avec certains aspects de la démarche.

Je peux cependant témoigner, du réel changement qu'a eu ce travail sur le climat de classe, sur les relations entre élèves et avec moi également.

J'ai été surprise de voir de véritables instants d'empathie s'installer au fur et à mesure de l'année. Lorsque l'une de mes élèves fut prise d'une grande angoisse à l'approche de la cantine, plusieurs de mes élèves sont allés vers elle pour la rassurer, et leur expliquer avec leurs mots pourquoi il ne fallait pas qu'elle s'inquiète « Ne t'inquiètes pas Camille, tu vas retrouver la maîtresse après » « Et après c'est l'heure des papas et des mamans » « Si tu veux tu as qu'à venir avec moi ».

De plus comme je l'exposais plus tôt, il n'est pas toujours facile de se montrer complètement disponible. Certaines journées sont plus dures que d'autres. De nombreux éléments mériteraient d'être améliorés et mieux réfléchis afin de pouvoir optimiser cette démarche. Cependant malgré ces obstacles, j'ai pu vivre à de nombreuses reprises des moments m'encourageant à persister. Durant la dernière semaine de la troisième période, une matinée fut plus difficile que les autres. Un petit garçon de ma classe fréquentant l'école de 8h30 à 16h30 et ce, cinq jours par semaine, éprouve parfois de grandes colères, qu'il assouvit souvent en tapant ou en griffant ses copains. Et ce matin-là, il était très en colère. Tout au long de la matinée, je n'ai cédé ni à la colère, ni au désespoir (qui cependant je dois l'avouer commençait à se faire sentir). J'ai accueilli chacune de ses colères, en lui demandant bien sûr et ce sans négociation possible, de s'excuser auprès de son camarade, mais également en lui demandant de m'expliquer ce qui n'allait pas. Il ne m'a pas répondu à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'il m'explique qu'il était en colère car il ne voulait pas être à l'école parce « qu'il était trop longtemps à l'école ». J'avais déjà connaissance de cette problématique, et j'avais pris l'initiative d'en parler avec ses parents qui avaient pris la décision de l'enlever des ARE, mais étaient ensuite revenus sur leur décision. Ainsi à chacune de mes interventions, il s'arrêtait mais j'avais du mal à l'aider à ne pas recommencer. Lors de ma pause déjeuner, je me posais alors beaucoup de questions, n'ayant pas l'impression de réussir à l'accompagner, jusqu'à ce que, l'après-midi, lors d'une activité cet élève m'interpella en me disant « Maitresse, j'ai envie de te faire un câlin ». Je ne sais pas si mon interprétation fut bonne mais j'eus l'impression que par cette phrase cet élève m'indiquait qu'il avait compris pourquoi je cherchais tant à lui faire parler de ses colères.

De plus, lors des premières périodes les autres élèves de la classe parlaient souvent de lui comme « le méchant », puis on comprit au fur et à mesure qu'il n'était pas méchant et qu'il ne voulait leur faire du mal mais « [qu']il avait de la colère ».

J'ai été heureuse de ce que ce projet a permis d'instaurer dans notre classe. Je suis pour autant consciente que certains obstacles ont empêchés une mise en place complète de ce projet, les élèves continuant alors à vivre des moments de stress inutiles et trop nombreux à mon goût.

6. Pour aller plus loin

Afin de permettre une meilleure réalisation de ma démarche, j'aurais aimé pouvoir modifier la disposition de ma classe. En effet, de nombreuses contrariétés et de nombreux conflits naissent bien souvent d'une mauvaise disposition de ce petit espace. Les meubles n'étant pas adaptés à leur âge, les trop nombreuses tables et chaises ne leur permettant de s'asseoir sans marcher sur les pieds de son camarade et s'en s'emmêler à sa chaise, ils n'aident pas les élèves à apaiser leurs émotions.

Il me semble essentiel de repenser nos récréations qui même avec la meilleure volonté du monde sont source de stress pour les élèves. Je ne sais pas si cette réflexion ne s'applique qu'à mon école où les classes sont au nombre de quatre par récréation dans une cour trop petite, ou si l'ensemble des récréations devrait être réfléchi dans toutes les écoles. Il me semble cependant que la question doit être posée.

Ne serait-il pas possible de réduire le nombre d'enfants fréquentant la cour de récréation en instaurant des créneaux de récréation au même titre que l'on instaure des créneaux de motricité par exemple ?

Conclusion

Pour conclure, il me semble regrettable qu'une réflexion autour des émotions soit quasi absente de l'école.

Ce travail permettrait non seulement de favoriser les apprentissages, d'augmenter la confiance des élèves mais aurait également, j'en suis certaine, un impact social sur de multiples aspects. L'intelligence émotionnelle amène à l'empathie et à l'intelligence relationnelle. Il me semble important d'accorder aussi une grande importance au développement de notre intelligence émotionnelle qu'au développement de notre intellect. L'intelligence émotionnelle amène à une meilleure réalisation de soi et ce quel que soit notre QI. Elle favorise l'autonomie, l'initiative et la créativité, ce qui est décrié si manquant par de nombreuses études en France et ce dans tous les milieux sociaux.

De plus comme nous l'expose Isabelle Filliozat dans son livre, *L'intelligence du cœur*, « les émotions qu'on ne veut pas écouter prennent le pouvoir. Fascisme et racisme sont des réponses émotionnelles à des peurs, des souffrances qui n'arrivent pas à se dire. La raison seule ne peut leur faire obstacle. Sectes et partis extrémistes profitent de l'insécurité et de l'analphabétisme émotionnel ». Qu'attendons-nous pour ne pas perdurer cet analphabétisme ?

Bibliographie

- AKOUN Audrey, PAILLEAU Isabelle, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Eyrolles, 2014
- FILLIOZAT Isabelle, *L'intelligence du cœur*, Paris, Marabout, 1997
- FILLIOZAT Isabelle, *Au cœur des émotions de l'enfant*, Paris, Marabout, 2013
- GOLEMAN Daniel, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu, 2003
- GUEGUEN Catherine, *Pour une enfance heureuse*, Paris, Pocket, 2015
- MÉTRA Maryse, *La première rentrée*, Paris, Éditions et applications psychologiques, 2000