Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
Site de Nantes

Université de Nantes

L'éducation émotionnelle à l'école

Coline Dèbre

sous la direction de

Guillaume Durand

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

Année universitaire 2015-2016

L’éducation émotionnelle à l’école

Remerciements

Mes remerciements à mon directeur de mémoire, Guillaume Durand, pour sa réactivité.

Mes remerciements à ma classe de CM1 A pour leur énergie, leur motivation et leur bonne humeur.

Sommaire

1. Introduction ……5
2. Cadre théorique ……..7
2.1 Définitions des concepts ……...7
2.2 Raison, passion et émotion : des concepts opposés ? ……10
2.3 Emotions et culture ……11
2.4 La compétence émotionnelle ……..12
2.5 L'intelligence émotionnelle ……13
2.6 Place dans les instructions officielles ……13
2.7 Enjeux des émotions à l'école ……15
2.8 Rôle des enseignants ……..16
3. Recueil de données ……..18
3.1 Déroulement ……...18
3.2 Présentation de l'outil ……19
3.3 Présentation de la classe ……19
3.4 Hypothèses ……20
4. Résultats ……...21
4.1 Question n°1 ……...21
4.1.1 Recueil de données n°1 ……...21
4.1.1.1 Analyse ……23
4.1.2 Recueil de données n°2 ……...24
4.1.2.1 Analyse ……26
4.1.3 Analyse comparative ……...26
4.1.4 Pistes d'interprétation ……..27
4.2 Question n°2 ……...29
4.2.1 Recueil de données n°1 ……...29
4.2.1.1 Analyse ……29
4.2.2 Recueil de données n°2 ……...30
4.2.2.1 Analyse ……30
4.2.3 Analyse comparative ……...31
4.2.4 Pistes d'interprétation ……..31
5. Conclusion et pistes d'évolution ……..33
6. Bibliographie ……35

7. Annexes ……37

1. Introduction

La Convention internationale des Droits de l'Enfant est un traité international adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Ce texte a pour enjeu la garantie et la protection des droits des enfants. Il impose aux états qui l'ont ratifié de garantir les droits fondamentaux des enfants qui sont sur leur territoire. Ce texte stipule que les enfants sont des sujets de droits, dotés de libertés : ils ont le droit d'exprimer leur opinion et de participer aux décisions qui concernent leur bien-être. Parmi les huit droits fondamentaux détaillés au sein de cette convention, le droit à l'éducation est porté par la responsabilité de chaque état, mais également par chaque parent et personnel de l'éducation. Ce texte nous rappelle que :

> L'éducation est aussi un apprentissage nécessaire qui permet à une personne de développer sa personnalité et son identité, ainsi que ses capacités physiques et intellectuelles. L'éducation permet, notamment, de transmettre les principes communs aux nouvelles générations, et de conserver et de perpétuer les valeurs de toute une société. Elle contribue ainsi à l'épanouissement personnel en favorisant l'intégration sociale et professionnelle. (http://www.humanium.org/fr/comprendre-2/droit-a-l-education/)

Dans cette optique, l'école a une responsabilité majeure quant à l'épanouissement personnel et à l'intégration sociale et professionnelle des enfants. Il est du rôle de l'école d'amener les élèves à construire leur identité, leurs projets dans les valeurs portées par la société dans laquelle ils vivent. Dans ce but, la culture de la sensibilité est un domaine essentiel à l'école, permettant aux élèves d'identifier, d'exprimer, mais aussi d'apprendre à contrôler leurs émotions, à les reconnaître en eux, ou chez les autres leur permettant ainsi de développer leur capacité d'empathie.

Ce mémoire traitera de la thématique de l'éducation aux émotions dans le cadre scolaire. L'enseignement d'une éducation aux émotions porte en lui une ambivalence. En effet, il est du rôle de l'école d'amener les élèves à identifier et à exprimer leurs émotions de manière à pouvoir les utiliser à bon escient, mais il est également du rôle du professeur des écoles d'apprendre aux élèves à ne pas se laisser submerger par leurs émotions, d'apprendre à les maîtriser lorsque cela est nécessaire de manière à donner aux élèves toutes les clés pour pouvoir s'épanouir et s'intégrer dans la société. Notre analyse portera sur la complexité de cet enseignement qui oscille entre la nécessité d'apprendre à contrôler ses émotions pour pouvoir entrer dans les apprentissages et le besoin de former des citoyens capables d'empathie et dotés d'habiletés sociales suffisantes pour vivre en société. En effet, vivre en société c'est tout

d'abord vivre au sein d'une communauté de citoyens, l'école a donc la responsabilité de former de futurs citoyens et de leur apprendre à vivre ensemble. Cela commence par le respect (des autres, de soi), le développement de l'affirmation de soi (exprimer ses opinions mais aussi accepter d'autres points de vue que le sien, exprimer ses émotions, ses ressentis), l'apprentissage de l'écoute de l'autre, de la communication avec autrui, de la capacité à reconnaître les émotions chez autrui et dans son discours mais également la capacité à gérer les situations conflictuelles et la pression qu'elles induisent sans recourir à la violence.

Ce mémoire tentera de répondre à la problématique suivante : **En quoi l'expression des émotions, leur compréhension en soi ou chez autrui et leur contrôle sont-ils indissociables dans la construction de l'élève et du futur citoyen ?**

Dans un premier temps, nous poserons un cadre théorique qui synthétisera les travaux existants dans ce domaine. Puis, dans un second temps, nous détaillerons notre recherche et ses résultats.

2. Cadre théorique

2.1 Définitions des concepts

Le champ de travail autour de la question des émotions est extrêmement vaste. En effet, de nombreuses études prouvent que celles-ci présentent une influence sur le développement psycho-moteur, sur le bien-être psychologique mais aussi sur le développement de conduites sociales adaptées et bien sûr sur les apprentissages.

Pour définir le terme d' « émotion », nous avons retenu l'analyse de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R. Hancock, auteurs de *Les émotions à l'école* (2004). Selon eux, les émotions ne sont pas opposées à la raison ou à la pensée, mais constitutives de toute pensée. En effet, les émotions imposent un filtre, une manière de voir et de penser la réalité, elles conditionnent donc notre rapport au monde. Ces auteurs reprennent deux définitions de l'émotion, d'une part celle de Livet (1995) et d'autre part celle de Gordon (1990). La première insiste sur le rôle de l'enseignant dans l'enchevêtrement des émotions, croyances, valeurs et désir, et confirme l'impact des émotions sur les apprentissages et les relations sociales. En effet, les auteurs parlent d' « alchimie complexe que l'enseignant ou l'éducateur n'a pas pour rôle de disséquer ni d'analyser, mais qu'il est important de reconnaître pour faire place d'une manière ou d'une autre à cette dimension qui est aussi cognitive et qui contribue avec la raison à construire notre rapport au monde et aux autres. » (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004, p.82). La seconde tend à définir l'émotion par opposition au sentiment. Selon Gordon, les émotions seraient constitutives de l'être humain et seraient par conséquent présentes sur tous les continents. Le sentiment relèverait quant à lui d'une interprétation de manifestations physiologiques et serait donc culturellement construit. Les auteurs s'accordent sur l'aspect subjectif des émotions et sur leurs répercussions affectives, physiologiques, cognitives, psychologiques et comportementales. Les émotions auraient par conséquent un caractère universel.

Concernant la source des émotions, Louise La fortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Ottavia Albanese, auteurs de *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers la compétence émotionnelle* (2005) apportent une théorie basée sur l'intérêt ou le ***concern***, sorte de point d'ancrage des émotions chez les individus. Ces auteurs distinguent trois types de *concern* : **l'intérêt personnel, l'intérêt relationnel et l'intérêt social**.

> L'intérêt personnel est lié à l'intégrité physique ou psychologique. On y retrouve les problèmes de protection corporelle, de satisfaction des besoins élémentaires et de la sauvegarde de l'estime de soi. L'intérêt relationnel traduit les liens fondamentaux (familiaux…) qui sont à la base de la cohésion des groupes sociaux. L'intérêt social est lié au respect des normes, des principes et des valeurs qui perpétuent l'ordre social. C'est la satisfaction ou la non-satisfaction de ces derniers qui seraient à l'origine de l'induction émotionnelle. (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005, p.16).

La définition du terme « émotion » au sens de Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese semble pouvoir être corrélée avec la notion de besoin chez Maslow (2008), à l'exception de l'intérêt social qui renvoie, lui, à des notions de valeurs et de principes. La théorie de Maslow s'est développée autour de la motivation que procure la recherche de satisfaction d'un certain nombre de besoins chez les individus. Selon lui, les besoins sont hiérarchisés (représentés sous forme de pyramide). La base de la pyramide représente le premier niveau de besoins, les besoins physiologiques, sans la satisfaction desquels les individus ne rechercheront pas la satisfaction du besoin du deuxième niveau : le besoin de sécurité, de même avec les besoins du troisième niveau relatifs au besoin d'appartenance, puis du quatrième niveau avec les besoins d'estime et enfin, le besoin de s'accomplir, de s'épanouir au sommet de la pyramide. Il semble donc que l'intérêt personnel chez Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese pourrait être associé aux besoins physiologiques, de sécurité et d'estime de Maslow et l'intérêt relationnel aux besoins d'appartenance et d'amour. La satisfaction ou la non-satisfaction de ces besoins ou *concern* engendrerait donc des manifestations émotionnelles. Le terme « émotion » vient du latin « *motio* » qui signifie « mouvement », il s'agit donc d'une manifestation qui secoue l'être humain au niveau physiologique, psychologique, cognitif, comportemental et affectif, d' « un mouvement qui fait sortir quelque chose de sa place », mouvement que l'on peut qualifier de « changement d'état » (Gendron, 2007, p.101).

Il importe maintenant de distinguer des concepts qui se recoupent et s'entremêlent au fil des théories. En effet, comment reconnaître ce qui relève de l' « affect », plus que du « sentiment » par exemple ? Selon Gendron, « l'affect » ou « état affectif » serait un état non conscient en constante évolution directement lié à des changements physiologiques internes (au niveau des viscères ou du système endocrinien) et induirait des sensations agréables ou désagréables. (Gendron, 2007, p.104). Les émotions quant à elles se distingueraient « comme les moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux continuel de ces états affectifs » (Gendron, 2007, p.104). Selon le même auteur, les sentiments seraient le résultat d'un processus de conscientisation des émotions ou « l'expérience mentale non continue [des

émotions] » (Gendron, 2007, p.105). Par l'analyse de ce qu'il éprouve, l'être humain pourrait prendre conscience de ce qu'il ressent, c'est-à-dire construire des connaissances sur ses sensations, sur ses interactions avec l'environnement et leurs résultats sur son corps et son psychisme. Donc l'affect serait directement lié au fonctionnement physiologique de l'individu, les émotions également mais de manière délimitée dans le temps. Les sentiments, quant à eux, seraient issus de processus mentaux.

Ces notions étant définies, il semble important de se pencher sur ce que nous entendons par la compréhension des émotions, leur expression et leur contrôle dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Tout d'abord, toute forme d'expression doit passer par une phase d'identification des émotions en soi et chez autrui. Selon Giménez-Dasi et Daniel (2012), l'identification des émotions « permet de savoir comment les autres se sentent et d'agir, en conséquence, de façon adéquate » (Giménez-Dasi & Daniel, 2012, p.14). L'identification des émotions permet de donner les codes pour décrypter les émotions chez soi et chez autrui et semble donc en lien direct avec la compétence sociale. En effet, il apparaît primordial que les élèves apprennent à observer, décrypter, reconnaître, comprendre les émotions qu'ils peuvent ressentir et que d'autres élèves peuvent ressentir. Cette première phase leur permettra de dé-diaboliser leurs ressentis, d'envisager leurs camarades comme des alter-ego pouvant éprouver les mêmes émotions qu'eux et donc d'adapter leurs comportements et leurs réactions d'après ces nouvelles données.

Par ailleurs, l'expression des émotions permet de « donner une forme » (Giménez-Dasi & Daniel, 2012, p.14) à une émotion, de la rapprocher d'éléments concrets et caractéristiques. Elle favorise également la reconnaissance des émotions chez soi et chez les autres. Laisser les émotions s'exprimer, dans une certaine mesure c'est-à-dire sans que cela nuise à soi ou aux autres, permet de leur laisser une place, un espace qui permet aux élèves de se sentir plus « légers ».

Enfin, apprendre à construire des stratégies de contrôle des émotions favorise le bien-être psychologique des élèves et permet de réguler les comportements. Selon Giménez-Dasi et Daniel, les élèves apprennent également à aider d'autres élèves pouvant se trouver dans un état émotionnel identifiable et apprennent à faire preuve d'empathie. Celle-ci pourrait être considérée comme « la composante nécessaire à l'établissement de relations avec les autres. » (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005, p.44). Selon Saarni (1999), « l'empathie renvoie au fait de ressentir avec les autres » (Saarni, cité par Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005, p.44).

Il s'agit donc de procurer aux élèves les codes nécessaires pour décrypter leurs propres émotions et repérer celles des autres, ainsi que de construire des stratégies pour pouvoir gérer les émotions dans un contexte social précis. Pour que ce travail contribue à la construction de l'élève et du citoyen, il est nécessaire que les habiletés acquises deviennent de réelles compétences sociales, c'est-à-dire que les élèves puissent les réutiliser, les transférer à des situations nouvelles ou extrascolaires. Dans ce but, Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004) plaident pour que : « les expériences scolaires soient l'un des supports privilégiés de l'éducation à la citoyenneté, de la construction de concepts liés au vivre-ensemble, concepts nombreux et riches de significations et de potentialités d'action. » (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004, p.94). A l'inverse, les partisans de la philosophie pour enfants de Lipman prônent la conceptualisation avec les élèves. Il s'agit donc de se détacher des expériences personnelles pour réfléchir ensemble autour d'un concept, d'une notion abstraite. (Giménez-Dasi & Daniel, 2012). Selon ces auteurs, le conte semble être un support idéal pour la réflexion philosophique.

Cette réflexion prend tout son sens à l'école dans une perspective de former des élèves et des citoyens éclairés. En effet, vivre ensemble à l'école, tout comme au sein de la société, signifie adhérer et respecter un certain nombre de principes comme le respect de l'autre et de soi-même. Un travail autour des émotions permet notamment de mettre des mots sur ce que ressent l'élève, sur les situations auxquelles il est confronté afin d'y répondre de manière non violente. Selon Jacques Fortin, l'éducateur « doit permettre à l'enfant de trouver en lui, et avec l'appui de son environnement, les ressources, autrement dit les compétences nécessaires pour faire face aux diverses situations de la vie quotidienne, faites de joies, de plaisirs, mais aussi de frustrations, de difficultés et d'interdits. » (Fortin, 2001, p.6). L'objectif de l'école et des enseignants est de faire des enfants des élèves, mais aussi des citoyens, c'est-à-dire des êtres autonomes, libres de pensée et de jugement. Devenir citoyen ce serait donc entre autres choses apprendre à se connaître et à utiliser ses émotions à bon escient.

2.2 Raison, passion et émotion : des concepts opposés ?

Le courant philosophique auquel appartient Kant analyse l'homme comme un être duel, tiraillé entre son corps et son âme. Là où l'âme et l'esprit seraient guidés uniquement par la raison, le corps quant à lui serait le simple instrument de cette raison mais parfois également sous l'emprise de ses passions.

Kant définit donc la passion comme le renversement dangereux de cet équilibre. En effet, les passions seraient un « ébranlement de l'âme opposé à la droite raison » (Durand, analyse de Kant), qui dominerait celle-ci, reléguant l'esprit au rôle d'esclave.
Kant va même plus loin dans sa thèse car il affirme que :

> Les passions, puisqu'elles peuvent se conjuguer avec la réflexion la plus calme, qu'elles ne peuvent donc pas être irréfléchies comme les émotions et que, par conséquent, elles ne sont pas impétueuses et passagères, mais qu'elles s'enracinent et peuvent subsister en même temps que le raisonnement, portent, on le comprend aisément, le plus grand préjudice à la liberté […]. (Anthropologie du point de vue pragmatique, Kant).

Selon l'auteur, non seulement les passions seraient dangereuses pour l'homme car elles prendraient possession de son âme, mais elles seraient également son plus grand obstacle à la liberté. En effet, selon Kant, les passions sont insidieuses et s'emparent de la raison pour l'orienter à des fins dangereuses. La passion développerait ainsi un raisonnement propre qui chercherait à justifier, rationaliser celle-ci, éloignant l'homme d'un raisonnement rationnel guidé par la volonté et l'empêchant ainsi de tendre vers une amélioration. L'auteur les oppose aux émotions qui sont passagères, violentes, mais qui ne durent pas, qui représentent « une ivresse » quand les passions elles sont « une maladie ».

2.3 Emotions et culture

Selon Darwin, « l'expression des émotions est universelle et les différences culturelles portent surtout sur les règles d'expression des émotions » (Dantzer, 1988, p.28). La majorité des individus exprimerait donc de la même manière les émotions de base, mais certaines sociétés seraient régies par un ensemble de codes qui règlerait l'expression des émotions. Certaines émotions sont conditionnées par la culture dans laquelle baigne l'individu. En effet, pour qu'une émotion puisse être « exprimable » par l'individu, elle doit d'abord être culturellement reconnue, c'est-à-dire qu'elle doit appartenir aux normes partagées par l'ensemble d'une communauté. Tisseron illustre ce propos en prenant l'exemple du harcèlement moral ou sexuel : « Ses victimes ne savaient pas si ce qu'elles ressentaient était légitime ou bien s'il s'agissait d'une sensibilité « normales » d'un collègue ou d'un supérieur hiérarchique. » (Tisseron, 2005, p.192).

De même, certaines pédagogies prônent l'éducation à l'obéissance. En effet, lorsque l'expression des émotions est constamment réprimandée par la punition corporelle ou l'humiliation, les schèmes émotionnels restent enfouis de manière à construire des individus

« capables d'obéir à des ordres inhumains sans état d'âme » (Tisseron, 2005, p.23). Tisseron prend exemple ici sur les écoles jésuites du 20ème siècle, ou encore sur la formation actuelle des soldats.

Ainsi, l'émotion et donc l'éducation émotionnelle seront déterminées par un ensemble de codes sociaux qui ne sont pas universellement partagés. Les personnels d'éducation doivent par conséquent tenter de prendre conscience de la part de culturel dans l'éducation émotionnelle, comme dans tout autre enseignement, de manière à enseigner de la manière la plus équitable possible.

2.4. La compétence émotionnelle

Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese décrivent le concept de compétence émotionnelle et le décline en huit composantes. Selon ces auteurs, cette compétence débuterait d'abord par **la conscience de ses propres états émotifs**, c'est-à-dire la reconnaissance des émotions que l'on ressent et des causes de celles-ci. Cette compréhension amène à ajuster ses réactions et ses comportements. Cela peut être inconscient, réflexe, instantané ou réfléchi et différé. Puis, l'on retrouve **l'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres**. Cette composante va dans le sens des compétences sociales et civiques, du vivre ensemble, de la coopération par la connaissance de soi et des autres. Ensuite, une importance est accordée à **l'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions** dans le but de communiquer par les émotions, de les justifier, les expliquer, ainsi que **la capacité d'empathie**. Par ailleurs, la compétence émotionnelle se compose également de **l'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé,** ce qui a un impact considérable sur la relation avec les autres et de **la capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation** (en développant un regard métaémotionnel permettant d'ajuster ses comportements). D'autre part, avoir **conscience que la nature des relations ou de la communication dépend des émotions** c'est pouvoir « s'adapter selon les réactions du destinataire » et comprendre que « les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde » (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005, p.45). Enfin, **la capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité** est une composante subjective qui dépend de l'équilibre émotif de chacun. Ce cadre théorique définissant les différentes composantes de la compétence émotionnelle permet de fixer des objectifs précis quant à l'enseignement de l'éducation émotionnelle.

2.5 L'intelligence émotionnelle

Goleman (1995), expliqué par Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004), a expérimenté le concept d'intelligence émotionnelle. Selon lui, celui-ci se déclinerait sous trois aspects. Tout d'abord, **l'expression et l'interprétation** des émotions chez soi et chez autrui, qui participent grandement aux habiletés sociales et notamment au développement de l'empathie. D'autre part, **le contrôle** de ses émotions qui permet la mise à distance du problème dans le but de rechercher une solution. Et enfin, **l'usage productif** des émotions. Cette dernière composante se concentre sur la réussite c'est-à-dire « [la] manière [dont] les personnes utilisent leurs émotions et leur état d'esprit pour adapter leur comportement le plus efficacement possible à des circonstances spécifiques. » (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004, p.111) Cette forme d'intelligence s'acquiert et présente un impact non négligeable sur la flexibilité cognitive, la planification ou la résolution de problème. Pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants, ces auteurs préconisent plusieurs approches d'enseignement. Tout d'abord, il serait nécessaire d'incorporer la dimension émotionnelle en proposant des supports d'enseignement qui font sens pour les élèves (liés à la vie quotidienne, aux expériences personnelles, aux centres d'intérêt,…). Par ailleurs, il semble indispensable de recourir à la perception pour aider les élèves à lier connaissance et émotion. Le recours aux cinq sens permet de multiplier les entrées dans l'apprentissage et donc d'augmenter les chances de réussite.

2.6 Place dans les instructions officielles

Souvent opposée à la raison et mise à distance du savoir, l'émotion réapparaît aujourd'hui au sein des bulletins officiels. C'est dans le domaine de l'éducation civique et morale qu'elle prend tout son sens. On la retrouve au travers de la question du bien-être à l'école et du développement de l'estime de soi, mais également dans une dimension collective, de vivre ensemble. Dans les programmes 2008 (Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du 19 juin 2008) pour le cycle 1, le travail autour des émotions apparaît dans le domaine « Devenir élève » sous la phrase : « contrôler ses émotions » (B.O. 2008, p.14). Nous supposons ici que le travail sur le contrôle des émotions représente la finalité d'une progression d'activités autour de l'identification, de l'expression pour aller vers des stratégies de contrôle des

émotions. Les émotions ne figurent pas explicitement dans les programmes 2008 de cycles 2 et 3.

Néanmoins, les nouveaux programmes de 2015 semblent aller dans le sens d'un réel investissement autour de la notion d'émotion puisque celle-ci est présente du CP au CM2 au sein du domaine « Culture de la sensibilité », unité de l'Enseignement moral et civique. En effet, le Conseil Supérieur des programmes semble ramener le travail des émotions au premier plan en écrivant :

> La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : 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. (Bulletin Officiel n°11, 26 novembre 2015, p.61)

Trois objectifs sont fixés pour développer une culture de la sensibilité chez les élèves de cycle 2. Le premier « *Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments* » amène l'idée que l'émotion peut être constitutive de tous les apprentissages et contribuer alors à une culture de la sensibilité si celle-ci est elle-même l'objet d'un apprentissage premier. Le second « *S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie* » renforce deux aspects des compétences émotionnelles qui sont le lien avec soi (l'estime de soi, la confiance en soi) et la dimension sociale des émotions avec la question de l'écoute et de l'empathie. Le troisième « *Se sentir membre d'une collectivité* » met l'accent sur l'apprentissage de la coopération et des valeurs qui fédèrent la communauté des citoyens. (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 58).

D'autre part, la liaison entre l'école et le collège est maintenant renforcée par un cycle 3 qui englobe les deux dernières années de l'école élémentaire ainsi que la première année du collège, renforçant ainsi l'accompagnement des élèves dans une nouvelle phase de leur scolarité remplie de changements (morphologiques, psychologiques, sociaux). Ce nouveau cycle apporte une certaine continuité dans les apprentissages malgré le changement d'établissement. Tout au long du cycle 3 les compétences émotionnelles sont travaillées au sein du domaine « Enseignement civique et moral », mais également de manière transversale grâce à l'imbrication du nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture au sein même des programmes, notamment dans le domaine de « la formation de la personne et du citoyen » :

> Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts. L'histoire des arts, qui associe la rencontre des œuvres et l'analyse de leur langage, contribue à former un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle. En français, on s'attache à permettre la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture. (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 100).

Enfin, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2005) mentionne les émotions au sein des compétences sociales et civiques (pilier 6). Il est alors question « [d']évaluer les conséquences de ses actes : [de] savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, [de] pouvoir s'affirmer de manière constructive » (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, 2005, p.21).

Apprendre à exprimer ses émotions autour d'objets artistiques peut donc constituer un moyen efficace pour que les élèves puissent reconnaître les émotions et mobiliser un vocabulaire précis et adapté pour ensuite pouvoir petit à petit apprendre à verbaliser autour de leurs propres émotions ou celles d'autrui.

2.7 Enjeux des émotions à l'école

Réfléchir sur les émotions à l'école a donc une visée psychologique, sociale et politique. La question du travail des émotions est nécessaire pour que les élèves développent leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux-mêmes, deux piliers du bien-être psychologique sur lesquels les émotions jouent un rôle important. Ce travail amène également les élèves à exprimer leurs émotions à bon escient. Réfléchir autour des émotions c'est permettre aux élèves de pouvoir faire preuve d'empathie, de pouvoir décrypter les codes des émotions en eux ou chez les autres et donc de développer les habiletés sociales, souvent vecteur d'intégration scolaire. Ce travail peut par ailleurs contribuer à la prévention de difficultés comportementales et de manifestations de violence. En effet, peur et violence sont souvent liées ; pouvoir faire face à sa peur et apprendre à la gérer peut donc être utile.

Les émotions, malgré leur mise à l'écart du savoir par opposition à la raison, semblent avoir un impact considérable sur les apprentissages. En effet, les émotions agissent notamment via la motivation. Renninger, Hidi et Krapp (1992) cité par Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004) parle d'*Interest Theory*. Selon eux : « Etre intéressé par un sujet ne veut pas seulement dire en être curieux (composante cognitive), lui attacher de l'importance

(composante évaluative), mais aussi en retirer du plaisir (composante émotionnelle). » (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004, p.106). Selon les auteurs de *Les émotions à l'école*, les émotions ont un impact sur la manière dont les élèves entrent dans les disciplines qu'on leur enseigne. Elles peuvent donc, lorsqu'elles sont utilisées à bon escient, être un véritable levier pour entrer dans les apprentissages. Ces auteurs prennent pour exemple l'histoire-géographie en affirmant que :

> Ce qui attire les élèves en histoire, c'est, par exemple, ce à quoi ils peuvent aisément s'identifier, ce qui renvoie aux caractères et aux actions humanitaires, ce qui appelle des sentiments forts, également ce qui est mystérieux ; l'Egypte ancienne fait un tabac. Cela ne va pas sans ambiguïté et l'on pourrait, par exemple, s'interroger sur le succès, sans doute un peu trouble, remporté par les chapitres sur le nazisme et la Seconde Guerre mondiale. (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004, p. 80).

Apprendre à disséquer les émotions chez soi ou chez les autres peut également être un véritablement atout pour les apprentissages. Certains auteurs avancent même le terme d'*intelligence émotionnelle* (Goleman, 1995) qui serait, au-delà de l'identification des émotions, une capacité à anticiper les conséquences de ses propres émotions sur les autres, comme développé précédemment. Pharand et Doucet (2013) affirment que : « Cet apprentissage amène la personne à capter l'information adéquatement et à constater que l'intelligence émotionnelle aide le cognitif à maintenir un certain équilibre, et contribue de façon importante au développement de la logique et de la raison. » (Pharand & Doucet, 2013, Préface, p.1). Cette habileté aurait notamment un impact sur la flexibilité cognitive dans le domaine de la planification ou de la résolution de problème.

2.8 Rôle des enseignants

Pour que l'école puisse dispenser une réelle éducation aux émotions, les enseignants se doivent d'être bienveillants dès lors que les élèves sont amenés à exprimer ce qu'ils ressentent, même si ce ressenti peut parfois sembler surprenant voire gênant. Serge Tisseron évoque notamment les émotions ressenties par certains enfants en découvrant les images des attentats du 11 septembre 2001 à la télévision, pensant alors qu'il s'agissait d'une fiction :

> Et nombre d'entre eux en ont éprouvé un vif plaisir. Plus tard, bien sûr, ils en ont ressenti de la culpabilité et n'ont pas osé en parler. Ces enfants se comportaient alors souvent comme s'ils étaient insensibles à l'horreur de ces images. Mais c'est parce qu'en essayant de cacher le plaisir qu'ils y avaient d'abord pris, ils s'empêchaient d'évoquer l'angoisse, la colère et la peur qui lui avaient succédé. Et c'est seulement quand un adulte adoptait une attitude bienveillante

> à l'égard du plaisir pris par ces enfants que ceux-ci retrouvaient la disponibilité de tout ce qu'ils avaient éprouvé à ce moment-là. (Tisseron, 2005, p.189-190).

L'écoute de l'enseignant peut être particulièrement sollicitée lors d'un événement traumatique collectif, c'est le cas lors d'un attentat par exemple. Dans ce cas, l'enseignant prendra alors une posture particulière d'écoute et de discussion collective, sans jamais forcer un élève a exprimé quoi que ce soit. Tisseron insiste sur ce point en disant : « Se donner des représentations d'une situation traumatique est la meilleure façon de prendre du recul par rapport à celle-ci, mais cela ne doit jamais être imposé à personne. » (Tisseron, 2005, p. 192). Ce dernier point s'applique à toutes les activités pouvant amener les élèves à exprimer ce qu'ils ressentent, en particulier dans un cadre scolaire lorsque les discussions se déroulent en collectif ou en petits groupes.

3. Recueil de données

3.1 Déroulement

Dans cette optique, nous avons construit une séquence ayant pour objectifs de nommer les émotions, de les définir en soi et chez les autres à partir de situations concrètes et d'apprendre à considérer l'autre comme une version possible de soi et donc de favoriser le développement de l'empathie chez les élèves.

La première séance de la séquence consiste tout d'abord à ré-aborder une question déjà travaillée pour certains élèves dans les classes précédentes et d'évaluer les acquis des élèves. La séance débute par une question ouverte posée en collectif à l'oral : « *Pour vous qu'est-ce qu'une émotion ?* ». Après le recueil des réponses des élèves sur une affiche et les discussions autour de la définition des émotions, les élèves s'accordent sur le fait qu'une émotion est « *ce que l'on ressent à l'intérieur à certains moments* », que « *des fois on ne peut pas s'en empêcher* » et classent les émotions en deux catégories « *les émotions positives qui nous rendent bien ou heureux* » et « *les émotions négatives qui nous rendent mal ou triste* ». La séance se poursuit par un recueil de données individuel à l'écrit comportant deux questions (cf. annexe 5). La première « *Quelles émotions penses-tu avoir déjà ressenties ?* » est relative au lexique des émotions accessible à chacun des élèves. La seconde fait référence à une situation fictive et amène les élèves à s'exprimer librement à propos de celle-ci.

La deuxième séance consiste à introduire et s'approprier un jeu appelé « Feelings ». Cette séance a pour objectif d'enrôler les élèves dans une réflexion autour des émotions de manière ludique.

Les deux séances suivantes seront des séances de jeu à partir du même outil et autour de situations choisies par l'enseignante. Après chaque situation, les élèves sont amenés à s'exprimer s'il le souhaite sur l'émotion qu'eux-mêmes ressentent dans cette situation ou sur l'émotion ressentie par la majorité du groupe classe.

Enfin, la dernière séance se clôture par le recueil de données n°2, à savoir le même questionnaire qu'en première séance, à remplir individuellement par chaque élève.

3.2 Présentation de l'outil

La séquence est construite autour d'un jeu appelé « Feelings ». Ses créateurs, Vincent Bidault et Jean-Louis Roubira, infirmiers en pédopsychiatrie ont créé ce jeu dans l'optique de pouvoir l'utiliser comme médiateur relationnel et thérapeutique, ainsi que pour mettre à disposition un outil permettant de travailler autour de la notion d'empathie. Ce jeu a notamment été testé auprès de collégiens dans le but de prévenir le harcèlement scolaire. « Feelings » est composé de cartes émotions illustrées (cf. annexe 3) et de cartes situations (cf. annexe 4). Ces dernières sont classées en trois catégories : les vertes, les jaunes et les rouges de manière à présenter des situations adaptées à chaque tranche d'âge. Les auteurs conseillent d'utiliser les vertes à partir de huit ans, les jaunes à partir de onze ans et les rouges à partir de quatorze ans. Les situations se rapprochent de situations que les élèves peuvent rencontrer à l'école ou ailleurs au cours de leur vie. Le principe du jeu consiste à demander à un groupe d'élèves (appelés « ambassadeurs ») de deviner l'émotion qui serait majoritairement ressentie par le reste de la classe dans une situation précise. La discussion qui s'en suit permet de mettre en valeur les situations amenant des émotions variées et donc des réactions très différentes et d'amener les élèves à développer l'expression de leur ressenti.

Malgré les multiples intérêts du jeu, « Feelings » nous a posé quelques difficultés organisationnelles. En effet, cet outil a été créé dans l'optique de jouer par groupes de quatre à huit enfants. Il n'est donc pas facilement adaptable à l'organisation pédagogique d'une classe de 23 élèves. Cependant, le créateur du blog « Enchantons l'école » propose une version adaptée aux conditions de la classe qui nous a permis d'investir le champ de travail des émotions et de l'empathie en groupe classe, tout en gardant l'aspect ludique de cet outil.

3.3 Présentation de la classe

La séquence se déroule dans une classe de 23 élèves de CM1 (12 garçons et 11 filles). La classe est « normalement hétérogène » avec la particularité d'accueillir des enfants du voyage qui arrivent en cours d'année et repartent également du jour au lendemain. Un des points du projet de classe initié par les deux enseignantes consiste à créer du lien entre les élèves issus de familles sédentaires et les élèves issus de familles du voyage pour atténuer les conflits quotidiens qui divisent les élèves entre eux. Dans cette optique et pour mettre en place un climat de classe propice aux interactions, à l'entraide et à la solidarité en général, les tables ont été placées par îlots de quatre, des règles ont été construites ensemble et sont modifiées au

fil de l'année et une séance a été consacrée à l'apprentissage du « travailler ensemble », de l'entraide.

Il semble que les émotions soient bien connues des élèves. La plupart d'entre eux arrivent en amont de la séquence à identifier et exprimer l'émotion qu'ils peuvent ressentir dans telle ou telle situation. La séquence a donc pour objectif de les ouvrir à la pluralité des émotions pouvant être ressenties dans une même situation et de les amener à réfléchir à ce que l'autre peut ressentir dans une situation précise.

3.4 Hypothèses

Au regard de ces apports théoriques et dans notre démarche de questionnement, deux hypothèses sont formulées. La première est qu'au fur et à mesure de la séquence le lexique des émotions disponible chez les élèves va s'accroître. En effet, nous envisageons une différence tout d'abord quantitative quant au nombre d'émotions citées au total et par élève en recueil de données 1 et au nombre cité en recueil de données 2, mais également une différence qualitative quant à la précision de l'émotion exprimée. Cette différence qualitative pourrait ressortir significativement si le nombre d'émotions différentes augmente entre le recueil de données 1 et le recueil de données 2. La seconde hypothèse est que dans le recueil de données 2 l'élève fera davantage référence au ressenti de l'élève cité dans la situation donnée que durant le recueil de données 1. Cette hypothèse se traduira opérationnellement par un plus grand nombre d'occurrences relatives à l'élève cité dans le recueil de données 2 que dans le recueil de données 1.

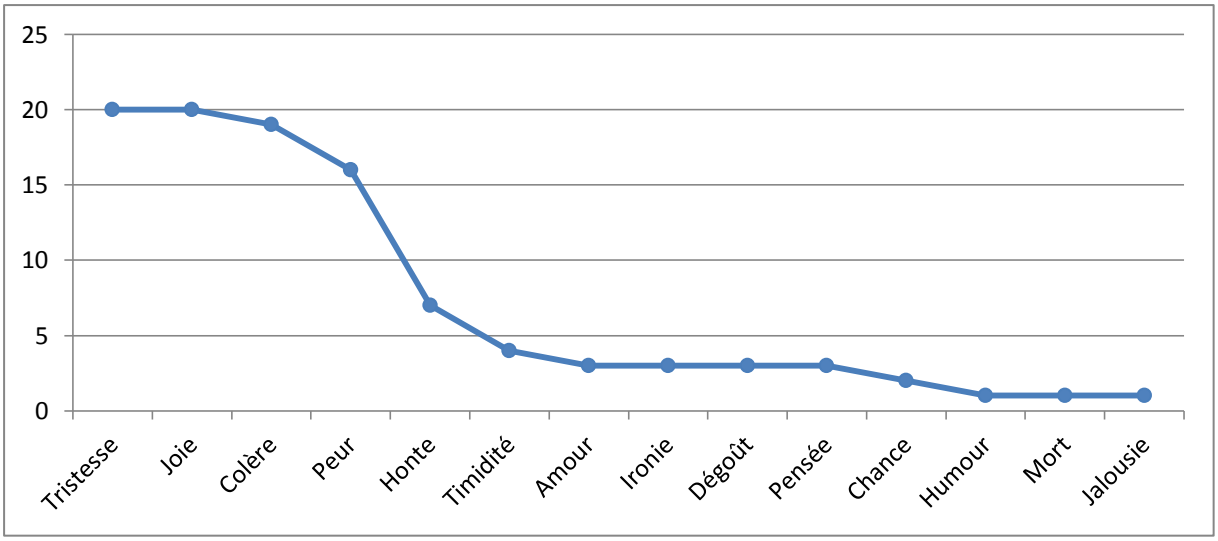
4. Résultats

4.1 Question n°1

4.1.1 Recueil de données n°1

Emotions / **Elèves**	**Tristesse**	**Joie**	**Colère**	**Peur**	**Honte**	**Timidité**	**Amour**	*Ironie*	**Dégoût**	*Pensée*	*Chance*	*Humour*	*Mort*	**Jalousie**	**TOTAL**
1.	×	×	×												3
2.	×	×	×		×						×				5
3.	×	×		×	×						×				5
4.	×	×	×	×											4
5.	×	×					×						×		4
6.	×	×	×	×	×	×		×		×					8
7.	×	×	×	×											4
8.	×		×									×			3
9.	×		×	×	×	×		×		×					7
10.	×	×	×	×			×		×						6
11.	×	×	×	×											4
12.		×	×	×					×						4
13.	×	×	×	×											4
14.		×	×	×	×	×		×		×					7
15.	×	×													2
16.	×	×	×	×	×									×	6
17.	×	×	×	×	×	×									6
18.	×	×	×	×					×						5
19.	×	×	×	×											4
20.	×	×	×	×											4
21.	×	×	×				×								4
22.	×	×	×	×											4
TOTAL	20	20	19	16	7	4	3	3	3	3	2	1	1	1	103

1. Tableau répertoriant les émotions citées par chaque élève lors du recueil de données n°1.



2. Graphique représentant le nombre d'occurrences relevées pour chaque émotion citée lors du recueil de données n°1.

Elèves	Nombres d'émotions de base citées
1.	3
2.	3
3.	3
4.	4
5.	2
6.	4
7.	4
8.	2
9.	3
10.	4
11.	4
12.	3
13.	4
14.	3
15.	2
16.	4
17.	4
18.	4
19.	4
20.	4
21.	3
22.	4
TOTAL	75

3. Tableau répertoriant le nombre d'émotions de base citées par chaque élève lors du recueil de données n°1.

4.1.1.1 Analyse

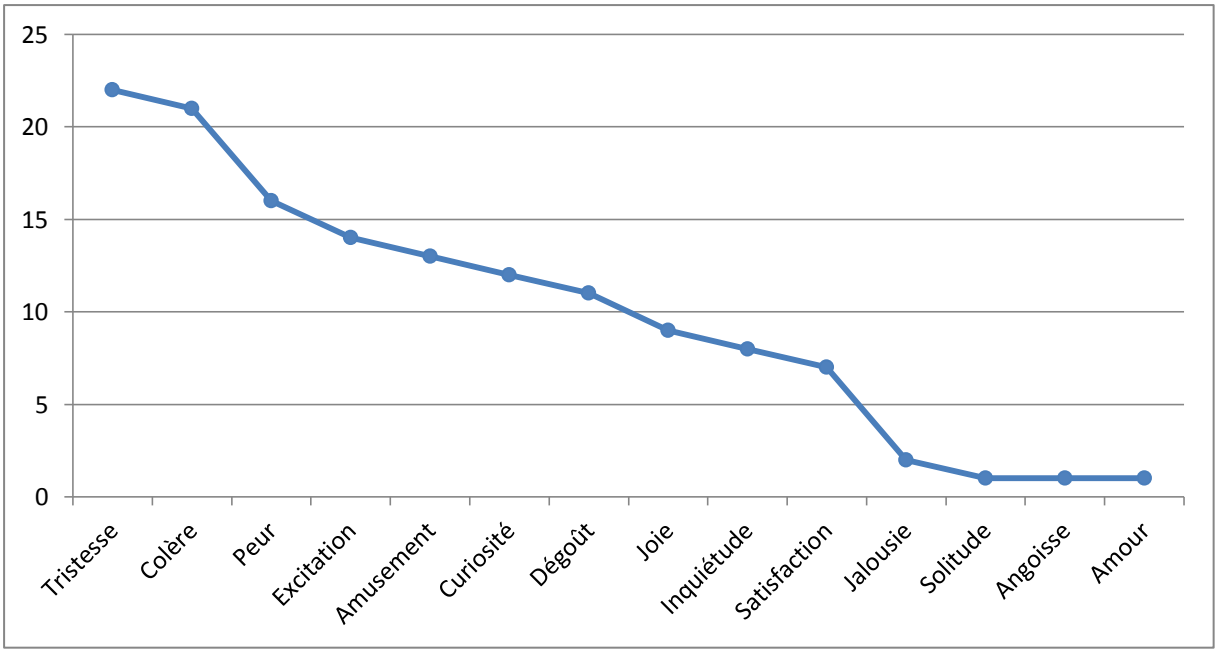
Le jour du recueil de données n°1, 22 élèves étaient présents (12 garçons et 10 filles). On peut lire sur le tableau récapitulatif des résultats n°1 que les élèves ont cité ce qui pour eux représentent 14 émotions différentes : la tristesse, la colère, la joie, la honte, la chance, la peur, l'amour, la mort, la timidité, l'ironie, la pensée, l'humour, le dégoût et la jalousie. Au regard du cadre théorique de cette recherche, cinq d'entre elles ne sont pas considérées comme des émotions car elles ne répondraient pas aux deux points définissant l'émotion selon Robert Dantzer. En effet, selon cet auteur l'émotion a une visée communicationnelle qui peut permettre de prédire les réactions des êtres humains et d'ajuster ses comportements. D'autre part, les émotions se distingueraient des sentiments par leur universalité et leur impact physiologique (Dantzer, 1988, p.9). Dans ce sens *la chance* ou *la mort* ne sont pas des émotions en soi mais des concepts qui peuvent induire une réaction émotionnelle. *L'ironie* et *l'humour* seraient quant à eux deux procédés de styles permettant là encore de mettre en exergue un décalage pour la première et de provoquer des réactions émotionnelles plutôt positives pour la deuxième. Enfin, *la pensée* est une activité psychique qui n'a pas essentiellement de visée communicationnelle, ni d'impact physiologique, elle ne peut donc pas être considérée comme une émotion.

Lors du premier recueil de données, 103 émotions ont été citées au total. Chaque élève a en moyenne cité entre quatre et cinq émotions (4,68). L'élève qui en a cité le moins est l'élève 15 qui n'a cité que deux émotions. L'élève qui en a cité le plus est l'élève 6 qui en a cité huit. Les émotions de base (colonnes colorées en mauve dans le tableau 1) ont été citées 75 fois par les élèves. Ce sont les quatre émotions les plus citées par les élèves. Le tableau 3 permet d'observer que chaque élève a en moyenne cité entre trois et quatre émotions de base (3,41). Les élèves qui ont cité le moins d'émotions de base sont les élèves 5, 8 et 15 avec deux émotions de base. Les élèves qui ont cité le plus grand nombre d'émotions de base sont les élèves 4, 7, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22 avec quatre émotions de base. Le graphique met en évidence que les deux émotions les plus citées par les élèves sont la tristesse et la joie avec 20 occurrences chacune, puis vient la colère avec 19 occurrences, suivie de la peur avec 16 occurrences. Les émotions suivantes sont nettement moins citées par les élèves : la honte a été citée sept fois, la timidité quatre fois, l'amour et le dégoût trois fois et la jalousie une fois.

4.1.2 Recueil de données n°2

Emotions / Elèves	Tristesse	Colère	Peur	Excitation	Amusement	Curiosité	Dégoût	Joie	Inquiétude	Satisfaction	Jalousie	Solitude	Angoisse	Amour	TOTAL
1.	×			×	×	×	×	×							6
2.	×	×	×	×		×	×			×					7
3.	×	×	×	×	×										5
4.	×	×		×	×				×		×				6
5.	×	×						×				×			4
6.	×	×	×	×	×	×	×								7
7.	×	×						×							3
8.	×	×	×					×					×		5
9.	×	×	×					×							4
10.	×	×	×			×	×	×	×						7
11.	×	×	×	×	×	×	×			×					8
12.	×	×	×	×	×										5
13.	×	×		×					×						4
14.	×	×	×	×	×					×					6
15.	×	×	×	×	×	×	×		×						8
16.	×	×	×			×	×	×							6
17.	×	×	×	×	×	×	×		×	×					9
18.	×	×	×				×				×				5
19.	×	×	×	×	×	×			×	×					8
20.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×				×	11
21.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×					10
22.	×	×			×	×									4
TOTAL	22	21	16	14	13	12	11	9	8	7	2	1	1	1	138

4. Tableau répertoriant les émotions citées par les élèves lors du recueil de données n°2.



5. Graphique représentant le nombre d'occurrences relevées pour chaque émotion citée lors du recueil de données n°2.

Elèves	Nombres d'émotions de base citées
1.	2
2.	3
3.	3
4.	2
5.	3
6.	3
7.	3
8.	4
9.	4
10.	4
11.	3
12.	3
13.	2
14.	3
15.	3
16.	4
17.	3
18.	3
19.	3
20.	4
21.	4
22.	2
TOTAL	68

6. Tableau répertoriant le nombre d'émotions de base citées par chaque élève lors du recueil de données n°2.

4.1.2.1 Analyse

Le jour du recueil de données n°2, 22 élèves étaient présents (12 garçons et 10 filles). On peut lire sur le tableau récapitulatif des résultats que les élèves ont cité ce qui pour eux représentent 14 émotions différentes : la tristesse, la colère, la peur, l'excitation, l'amusement, la curiosité, le dégoût, la joie, l'inquiétude, la satisfaction, la jalousie, la solitude, l'angoisse et l'amour.

Lors de ce deuxième recueil de données, 138 émotions ont été citées au total. Chaque élève a en moyenne cité six émotions (6,27). L'élève qui en a cité le moins est l'élève 7 qui n'a cité que trois émotions. L'élève qui en a cité le plus est l'élève 11 qui en a cité 20. Les émotions de base (colonnes colorées en mauve dans le tableau 2) ont été citées 68 fois par les élèves. Trois d'entre elles (la tristesse, la colère et la peur) sont les émotions les plus citées par les élèves. Le tableau 3 permet d'observer que chaque élève a en moyenne cité trois émotions de base (3,09). Les élèves qui ont cité le moins d'émotions de base sont les élèves 1, 4, 13 et 22 avec deux émotions de base. Les élèves qui ont cité le plus grand nombre d'émotions de base sont les élèves 8, 9, 10, 16, 20 et 21 avec quatre émotions de base. Les deux émotions les plus citées par les élèves sont la tristesse et la colère avec respectivement 22 et 21 occurrences, puis vient la peur avec 16 occurrences, suivie de l'excitation avec 14 occurrences, de l'amusement avec 13 occurrences, de la curiosité avec 12 occurrences, du dégoût avec 11 occurrences, de la joie avec 9 occurrences, de l'inquiétude avec 8 occurrences et de la satisfaction avec 7 occurrences. Les émotions suivantes sont moins citées par les élèves : la jalousie a été citée deux fois, la solitude, l'angoisse et l'amour ont été cités une fois.

4.1.3 Analyse comparative

Les deux recueils de données ont été réalisés auprès des mêmes élèves, dans la même classe et au même moment de la journée (le mercredi matin). En observant le nombre d'émotions citées au total entre le premier recueil de données (103 émotions) et le deuxième (138) nous pouvons constater une augmentation significative. En effet, les élèves ont cité 35 émotions de plus lors du deuxième recueil de données que lors du premier. Cette évolution se retrouve dans le nombre d'émotions citées en moyenne par chaque élève, puisque six émotions ont été citées en moyenne lors du recueil de données n°2 contre entre quatre et cinq lors du recueil de données n°1.

Par ailleurs, lors du premier recueil de données, les élèves ont cité ce qui pour eux représentent quatorze émotions différentes dont cinq qui ne peuvent pas être réellement considérées comme des émotions comme nous l'avons explicité précédemment. Lors du deuxième recueil de données, les élèves ont cité le même nombre d'émotions différentes mais en déclinant certaines émotions avec quelques nuances. En effet, la joie a été nuancée par l'amusement, l'excitation ou la satisfaction. Des nuances de peur ont également été apportées avec l'angoisse et l'inquiétude. Parallèlement, d'autres émotions ont disparu entre le premier et le deuxième recueil de données. C'est le cas de la honte ou de la timidité. Ces émotions ont laissé place à des émotions nouvelles comme la curiosité ou la solitude.

Enfin, l'analyse comparée des émotions de base citées dans chacun des recueils de données nous amène à deux conclusions. Tout d'abord, les émotions de base ont été moins citées lors du second recueil de données : 68 occurrences contre 75 occurrences lors du premier recueil de données. Cependant, nous observons le même nombre d'émotions de base citées en moyenne par élève (trois émotions). Par ailleurs, c'est la joie qui semble avoir fait baisser significativement le nombre d'émotions de base citées au total car celle-ci a été citée 20 fois lors du premier recueil de données, contre neuf fois lors du second.

4.1.4 Pistes d'interprétation

Tout d'abord, nous pouvons supposer que l'augmentation du nombre total d'émotions citées par les élèves puisse s'expliquer par la séquence mise en place auprès des élèves. En effet, lors de cette séquence, les élèves ont été amenés à réfléchir ensemble autour de situations concrètes impliquant des émotions très diverses et exprimer leurs ressentis face à ces situations. Lors de ces débats les élèves ont pu faire des liens ou se remémorer les situations auxquelles eux-mêmes ont pu être confrontés et par conséquent prendre conscience de toutes les émotions qu'ils peuvent ressentir.

D'autre part, les élèves ont décliné certaines émotions en leur apportant quelques nuances. Il semblerait que l'augmentation du lexique des émotions soit liée à l'utilisation du jeu « Feelings ». En effet, ce jeu utilise des cartes émotions déjà construites pour permettre aux élèves de s'exprimer autour des émotions avec une base de mots commune. Lors des phases de jeu, les élèves ont alors pu utiliser les cartes : « Je suis satisfait(e) », « Je suis amusé(e) », « Je suis curieux(se) », « Je suis inquiet(e) » ou encore « Je suis excité(e) ». Cependant, le jeu ne proposait pas de carte exprimant l'angoisse ou la solitude, deux émotions pourtant apparues lors du deuxième recueil de données (citées une fois chacune).

Enfin, lors du second recueil de données, la joie semble avoir laissé la place à d'autres émotions positives plus nuancées comme l'amusement, la satisfaction ou l'excitation, alors même que la carte « Je suis joyeux(se) » était disponible lors des phases de jeu « Feelings ». Il semblerait donc que les élèves se soient appropriés un lexique qui ne leur était pas accessible lors du premier recueil de données afin de pouvoir exprimer leurs émotions avec plus de précision.

4.2 Question n°2

4.2.1 Recueil de données n°1

Elève	J'agis en le défendant	J'appelle un adulte	J'exprime mon ressenti	J'exprime son ressenti/je me mets à sa place	C'est bien fait pour lui
1				× (triste pour lui)	
2					
3	×				×
4		×		× (peur pour lui)	
5					
6		×			
7	×				
8		×		× (triste pour lui)	
9				× (triste pour lui)	×
10	×	×			
11					×
12	×	×			
13	×			×	
14					×
15				×	
16					×
17				×	
18			× (colère)		
19			× (injustice)		
20	×				
21			× (colère)		
22		×	× (triste, colère)		
TOTAL	6	6	4	7	5

1. Tableau répertoriant les réponses des élèves à la question n°2 lors du recueil de données n°1.

4.2.1.1 Analyse

Face à la situation proposée, les réponses des élèves sont très variées. 12 d'entre eux choisissent de venir en aide à l'élève en difficulté soit en allant le défendre face aux élèves plus âgés (six réponses dans cette optique), soit en allant appeler un adulte (six réponses également). Nous pouvons par ailleurs observer que cinq élèves de la classe déclarent que « C'est bien fait pour lui ». Parallèlement à ces réponses, sept élèves ont évoqué le ressenti de l'élève en difficulté ou se sont mis à sa place. Dans deux cas sur sept l'évocation du ressenti de l'élève en difficulté conduit à une action de défense (aller défendre l'élève ou appeler un adulte).Quatre élèves ont évoqué leur propre ressenti face à cette situation. Les ressentis des élèves sont tous négatifs, ils évoquent la colère (trois fois), l'injustice (une fois) et la tristesse

(une fois). Dans un cas sur quatre l'expression de son propre ressenti conduit à appeler un adulte pour venir en aide à l'élève en difficulté. Un élève a exprimé une opinion du type « C'est bien fait pour lui », tout en précisant qu'il irait tout de même défendre l'élève en question. Enfin, deux élèves n'avaient pas compris le sens de cette question et ont rédigé des réponses qui n'avaient rien avoir avec la question, ces réponses n'ont donc pas pu être comptabilisées.

4.2.2 Recueil de données n°2

Elève	J'agis en le défendant	J'appelle un adulte	J'exprime mon ressenti	J'exprime son ressenti/Je me mets à sa place	C'est bien fait pour lui
1	×				
2		×	× (triste, dégoûté)	×	
3			× (amusé)		
4			× (triste)		
5	×			× (triste pour lui)	
6					×
7		×		× (triste pour lui)	
8					×
9			× (colère)		
10	×				
11					×
12			× (injustice)		
13	×				
14			× (injustice)		
15		×	× (inquiétude)	× (je n'aimerais pas que ça m'arrive)	
16			× (curieux)		
17		×			
18		×			
19			× (colère)		
20					×
21	×				
22					×
TOTAL	5	5	9	4	5

2. Tableau répertoriant les réponses des élèves à la question n°2 lors du recueil de données n°2.

4.2.2.1 Analyse

Face à la situation proposée, les réponses des élèves diffèrent. 10 d'entre eux choisissent de venir en aide à l'élève en difficulté soit en allant le défendre face aux élèves plus âgés (cinq réponses dans cette optique), soit en allant appeler un adulte (cinq réponses

également). Nous pouvons par ailleurs observer que cinq élèves de la classe déclarent que « C'est bien fait pour lui ». Parallèlement à ces réponses, quatre élèves ont évoqué le ressenti de l'élève en difficulté ou se sont mis à sa place. Dans tous les cas observés l'évocation du ressenti de l'élève en difficulté conduit à une action de défense (aller défendre l'élève ou appeler un adulte). Neuf élèves ont évoqué leur propre ressenti face à cette situation. Les ressentis des élèves sont majoritairement négatifs, ils évoquent la colère (deux fois), l'injustice (deux fois), la tristesse (deux fois), l'inquiétude (une fois) et le dégoût (une fois). Cependant, nous pouvons noter deux ressentis positifs face à cette situation : un élève se dit « amusé », un autre se dit « curieux ». Dans deux cas sur neuf l'expression de son propre ressenti conduit à appeler un adulte pour venir en aide à l'élève en difficulté. Un élève a exprimé une opinion du type « C'est bien fait pour lui », tout en précisant qu'il irait tout de même défendre l'élève en question.

4.2.3 Analyse comparative

Tout d'abord, il est important de noter que lors du deuxième recueil de données, l'ensemble des élèves semble avoir compris la question posée, ils ont donc tous formulé une réponse pouvant être répertoriée dans le tableau des résultats (tableau n°2). Par ailleurs, il apparaît que les résultats ne semblent pas significativement différents entre le recueil de données n°1 et le recueil de données n°2. En effet, nous pouvons observer 12 élèves qui décident d'agir face à cette situation lors du recueil de données n°1 contre 10 lors du recueil de données n°2. Les élèves ayant répondu « C'est bien fait pour lui » sont cinq aussi bien lors du recueil de données n°1 que lors du recueil de données n°2. Enfin, une différence pourrait cependant être notée quant à l'expression de son propre ressenti. En effet, seulement quatre élève ont évoqué leur ressenti face à cette situation lors du recueil de données n°1, alors qu'ils sont neuf à l'avoir fait lors du recueil de données n°2. A l'inverse, sept élèves ont évoqué le ressenti de l'élève en difficulté ou ont tenté de se mettre à sa place lors du recueil de données n°1, alors qu'ils n'étaient que quatre lors du recueil de données n°2.

4.2.4 Pistes d'interprétation

Tout d'abord, les problèmes de compréhension de la question n°2 rencontrés par deux élèves lors du recueil de données n°1 semblent liés à un malentendu sur l'intention de la question. En effet, il s'agissait ici de se projeter dans une situation fictive (sans pour cela empêcher les élèves d'associer cette situation fictive à des situations qu'ils ont pu vivre). Les deux élèves en question ne l'ont pas interprétée comme tel et ont décrit les relations ou les

conflits qu'ils ont pu avoir avec leurs meilleures amies respectives. Ce malentendu aurait pu être évité en proposant aux élèves un choix de réponses déjà délimité, mais ceci aurait empêché d'obtenir des réponses authentiques d'élèves de CM1. D'autre part, les résultats semblent mettre en valeur une tendance qui va à l'inverse des résultats attendus après le déroulement de la séquence. En effet, la séquence avait pour but d'amener les élèves à exprimer leurs émotions et de leur apprendre à se mettre à la place de leurs camarades, à réfléchir au ressenti de l'autre de manière à développer l'empathie ou en tout cas une forme de bienveillance entre les élèves. Au regard des résultats, il apparaît que les élèves ont plus évoqué le ressenti de l'élève en difficulté lors du recueil de données n°1 (sept réponses dans ce sens), c'est-à-dire avant la séquence, plutôt qu'après lors du recueil de données n°2 (quatre réponses). Et les élèves ont plus fait appel à leur propre ressenti lors du recueil de données n°2 (neuf réponses dans cette optique) que lors du recueil de données n°1 (quatre réponses).

Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les deux questions posées aux élèves étaient à la suite sur une même feuille, il est alors possible que certains élèves ayant commencé à évoquer leurs propres émotions à travers la question n°1, soient restés dans cette optique lors de la rédaction de leur réponse à la question n°2. Par ailleurs, nous pouvons supposer que la réflexion autour du ressenti de l'autre aurait pu être plus explicitée, plus débattue lors des séances de la séquence. En effet, dans le jeu « Feelings » les cartes émotions sont formulées comme suit : « Je suis… », ce qui n'amène pas explicitement les élèves à réfléchir au ressenti de l'autre. Cependant, le rôle des ambassadeurs pouvait tout de même aller dans ce sens puisque le groupe d'élèves ambassadeurs avait pour rôle de deviner l'émotion qui serait majoritairement ressentie dans telle ou telle situation par les élèves. Il aurait été pertinent d'appuyer la réflexion particulièrement lorsque l'émotion choisie par les ambassadeurs était très différente des émotions choisies par chaque élève.

Enfin, il est important de noter que cinq élèves, soit presque un quart de la classe, affirme que l'élève en difficulté l'a mérité ou que « C'est bien fait pour lui ». Cette réponse encore récalcitrante chez les élèves peut s'expliquer par l'importance des meilleur(e)s ami(e)s à l'âge de neuf ou dix ans. En effet, certains élèves ne trouvent pas nécessaire d'agir pour protéger un autre élève si c'est un élève qui ne fait pas partie de son groupe d'ami(e)s et d'autant plus si c'est un élève qu'il n'apprécie pas. Il paraît donc important de saisir les occasions tout au long de l'année pour rediscuter autour de cette question. La séquence pourrait alors être étayée par d'autres débats basés sur des situations vécues dans la cour de récréation.

5. Conclusion et pistes d'évolution

Les résultats recueillis à partir de la question n°1 vont dans le sens de notre première hypothèse. En effet, nous avons observé une différence quantitative quant au nombre d'émotions citées au total par les élèves avant et après la séquence, ainsi qu'une différence qualitative puisque les élèves ont apporté des nuances à certaines émotions de manière à exprimer plus précisément ce qu'ils ressentent. Des éléments lexicaux ont donc été apportés par la séquence d'apprentissage, notre première hypothèse est par conséquent validée.

Par ailleurs, notre seconde hypothèse semble invalidée puisque les élèves ont davantage évoqué le ressenti de l'élève en difficulté lors du recueil de données n°2 que lors du recueil de données n°2. Les résultats recueillis à partir de la question n°2 mettent même en évidence une tendance inverse. Notre seconde hypothèse est donc invalidée.

D'autre part, il paraît nécessaire d'aborder les limites de notre travail. Concernant la méthodologie utilisée lors du recueil et de l'analyse des données, il semble évident que la rigueur scientifique d'un chercheur professionnel pourrait amener une plus grande validité des résultats. En effet, ces résultats ne peuvent pas être considérés comme représentatifs puisque cette séquence n'a été testée que sur une classe de 22 élèves. Un travail sur un plus grand échantillon d'élèves, d'origines socio-culturelles diverses, pourrait mettre en valeur des résultats plus significatifs. Parallèlement à cela, l'utilisation d'une grille d'analyse construite et déjà testée par des travaux préparatoires permettrait une analyse plus fine des données recueillies. D'autre part, la séquence pourrait être étayée par l'utilisation d'autres outils ou au moins montrer une progression plus claire par le choix de cartes situations spécifiques visant des objectifs précis pour chaque séance avec les élèves.

Par ailleurs, lors de la séance de découverte du jeu « Feelings », une élève a levé la main et m'a demandé ce que j'aurais ressenti dans la situation évoquée. Je n'avais pas anticipé ce retournement de situation et pourtant il apparaît tout à fait humain qu'à force de demander à des élèves de s'exprimer sur leur ressenti et donc de dévoiler une part de leur vie personnelle, ils demandent à leur interlocuteur de faire de même. Cette situation m'amène donc à me questionner sur les limites de ce travail autour de l'empathie. Jusqu'à quel point une enseignante peut-elle encourager les élèves à parler de leur ressenti tout en restant dans une posture pédagogique, dans une situation d'apprentissage ?

Enfin, il semble utopique de pouvoir tirer des conclusions à partir d'une séquence réalisée sur quelques semaines alors même que l'empathie est une compétence qui se développe et s'observe sur le long terme. Dans cette optique, il serait pertinent de suivre une cohorte d'élèves sur plusieurs années pour observer une réelle évolution sur ce point.

6. Bibliographie

Ouvrages :

- Dantzer, R., (1988). Les émotions. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fortin, J., (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.
- Gendron, B., (2007). *Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel.* Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Giménez-Dasi, M. & Daniel, M.F., (2012). *Apprentis philosophes. Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4-8 ans*. Bruxelles : De Boeck Education.
- Goleman, D., (1995). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter more than IQ*. New York, Bantam.
- Gordon, R. M., (1990). *The Structure of Emotions : Investigations in Cognitive Philosophy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F. & Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., Pons, F. & Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Livet, P. (1995). « Evaluations et apprentissage des émotions », dans P. Paperman et R. Ogien (dir.), *Raisons pratiques, La couleur des pensées*, vol.6, Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, p.119-144.
- Maslow, A., (2008), *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité.* Paris : Eyrolles.
- Pharand, J. & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tisseron, S. (2005). *Vérités et mensonges de nos émotions*. Editions Albin Michel.

Textes officiels :

- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du 19 juin 2008

- Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du 26 novembre 2015
- Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret du 11 juillet 2005
- Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret du 31 mars 2015

Webographie :

- Humaniun. *Humanium, ensemble pour les droits de l'enfant*. Repéré à http://www.humanium.org/fr/comprendre-2/droit-a-l-education/
Dernière consultation le 06/04/16.
- *Enchantons l'école*. Repéré à http://www.enchantonslecole.fr/2015/03/11/projet-feelings/
Dernière consultation le 01/05/16.

Autres ressources :

- Cours de G. Durand, Université de Nantes, (2016).
- Jeu « Feelings », Bidault, V. & Roubira, J.L. (2011).

7. Annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence

Objectifs de la séquence :

- identifier les émotions chez soi, chez l'autre
- nommer les émotions ressenties ou rencontrées
- écouter et respecter lorsqu'un camarade ne ressent pas la même émotion que moi dans une situation donnée
- essayer dans la mesure du possible de me mettre à la place de mes camardes, d'être bienveillant et de faire preuve d'empathie

	Objectifs (être capable de…)	**Déroulement**	**Modalités**	**Matériel**
Séance 1	- Citer les émotions que je pense avoir déjà ressenties. - Exprimer ce que je pense de la situation énoncée.	Phase 1 : Evaluation diagnostique. *Pour vous, qu'est-ce qu'une émotion ?* Phase 2 : Recueil de données n°1.	Collectif/oral Individuel/écrit	Affiche Feuilles recueil de données
Séance 2	- Respecter les règles du jeu. - Participer à une discussion collective. - Respecter d'autres ressentis ou opinions que les miens.	Appropriation des règles du jeu. Enrôlement des élèves dans une réflexion sur les émotions de manière ludique.	Collectif	« Feelings » et cartes émotions format A4 Ardoises
Séances 3 et 4	Idem	Jeu	Collectif	« Feelings » et cartes émotions format A4 Ardoises
Séance 5	- Citer les émotions que je pense avoir déjà ressenties. - Exprimer ce que je pense de la situation énoncée.	Phase 1 : Jeu.	Collectif	« Feelings » et cartes émotions format A4 Ardoises

		Phase 2 : Recueil de données n°2.	Individuel/écrit	Feuilles recueil de données

Annexe 2 : Règles du jeu « Feelings »

FEELINGS

Matériel :

- cartes émotions affichées au tableau

- cartes situations

- ardoises

Déroulement :

Les émotions affichées au tableau sont présentées afin de s'assurer que chaque élève les ait comprises.

La classe est divisée en deux. Un îlot est désigné comme ambassadeurs.

Lire la première situation. Chaque élève doit inscrire sur son ardoise l'émotion qu'il ressentirait dans cette situation sans la montrer aux autres. L'îlot d'ambassadeurs doit ensuite deviner l'émotion qui serait ressentie par la majorité des élèves dans la situation présentée.

On compare les prévisions des ambassadeurs avec la réalité.

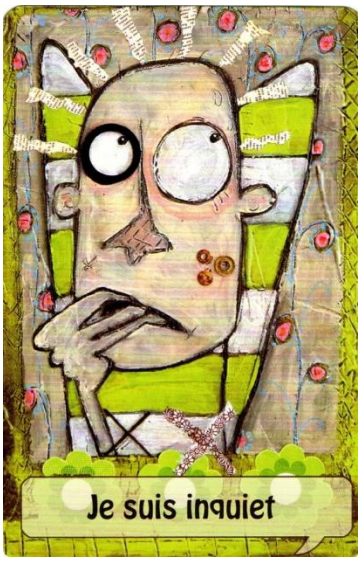
Scores :

Si les émotions ont été bien anticipées par les ambassadeurs, ils marquent un point. Sinon c'est le groupe classe qui marque le point.

Annexe 3 : Cartes émotions utilisées lors du jeu « Feelings »











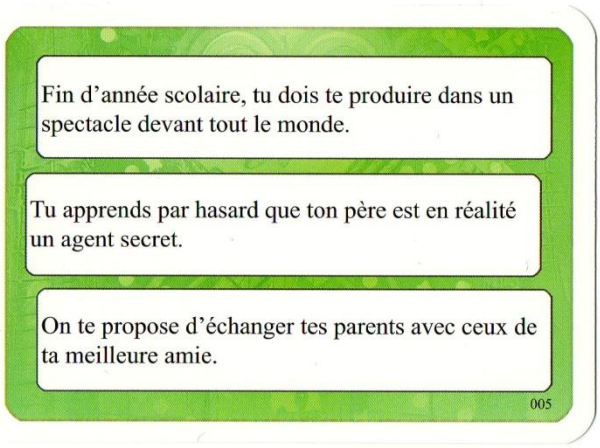


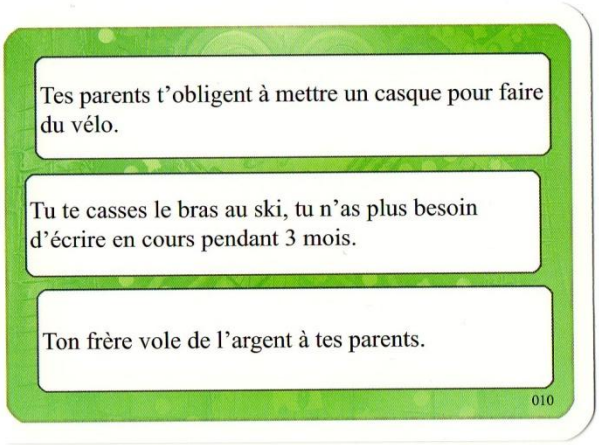


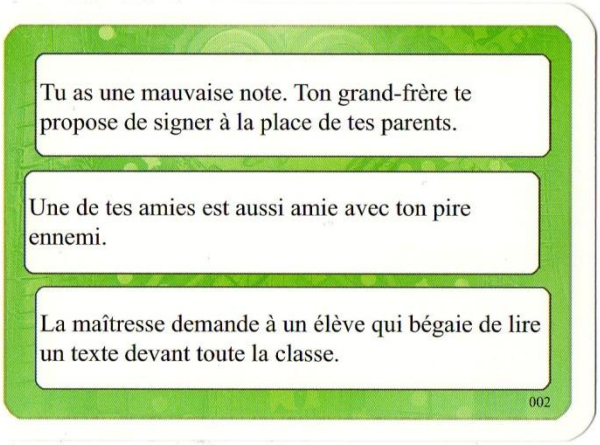


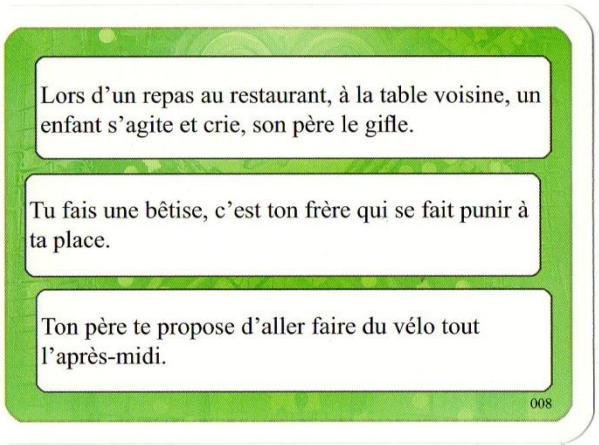


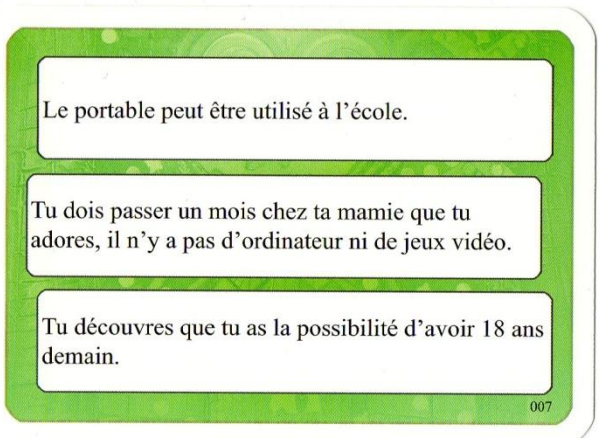
Annexe 4 : Exemples de cartes situations utilisées lors du jeu « Feelings »

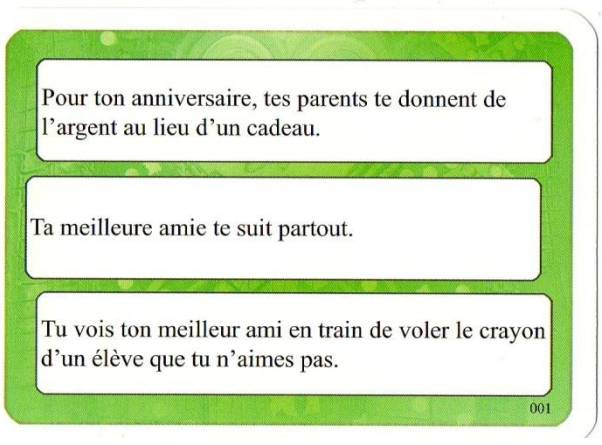












Annexe 5 : Feuille de recueil de données

Quelles émotions penses-tu avoir déjà ressenties ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quelqu'un que tu n'aimes pas se fait insulter par des élèves plus âgés dans la cour.

Qu'en penses-tu ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Résumé et mots-clés

Résumé

Les nouveaux programmes pour l'enseignement moral et civique (2015) mettent l'accent sur le développement de la culture de la **sensibilité** chez les élèves. Il s'agit entre autres de favoriser la compréhension et l'expression des **émotions** afin que les élèves puissent utiliser leurs émotions à bon escient et développer chez eux la capacité d'**empathie**. Cette recherche a testé l'impact d'une séquence d'apprentissage basée sur le jeu « Feelings » (Bidault et Roubira, 2011) sur une classe de CM1. Les résultats ont montré que cette séquence a permis de développer le lexique des émotions mais n'a pas rendu de résultats significatifs concernant le développement de l'empathie chez les élèves. Ce dernier point peut s'expliquer entre autres par le fait que l'empathie est une compétence complexe qui se développe sur le long terme.

Mots-clés : école, sensibilité, émotions, empathie

Résumé en anglais

The new programs for the moral and civic education (2015) emphasize on the development of the culture of pupils' sensitivity. It is among others a question of promoting the understanding and the expression of the feelings so that pupils can use their feelings advisedly and develop the capacity of empathy. This search tested the impact of a sequence of learning based on the game "Feelings" (Bidault and Roubira, 2011) on a 4th year of primary school. The results showed that this sequence allowed to develop the lexicon of the feelings but did not return significant results concerning the development of the empathy at the pupils. This last point can give some explanation among others by the fact that the empathy is a complex skill which develops on the long term.

Key words : primary school, sensitivity, emotions, empathy

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Dèbre Coline,

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le 05/05/16 Signature :

