



**HAL**  
open science

## Les émotions dans la classe

Clémentine Concédieu

► **To cite this version:**

| Clémentine Concédieu. Les émotions dans la classe. Education. 2017. dumas-01618082

**HAL Id: dumas-01618082**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618082>**

Submitted on 12 Feb 2018

**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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

# **LES ÉMOTIONS DANS LA CLASSE**

Clémentine Concédieu

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

Sous la direction de Éric Hoppenot

2016-2017

Mots-clés : (émotions – EMC – climat de classe)

# SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Constat et recherches : l'impact des émotions sur l'apprentissage et sur le climat de classe.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Qu'est ce qu'une émotion ? .....</b>	<b>3</b>
1.1.1. Les émotions de base .....	3
1.1.2. Définitions .....	5
1.1.3. Émotions et intelligence émotionnelle .....	7
<b>1.2. Émotions de l'enfant et apprentissages .....</b>	<b>8</b>
1.2.1. Le développement des émotions chez l'enfant .....	8
1.2.2. L'impact des émotions de l'enfant sur l'apprentissage .....	9
<b>1.3. Les émotions à l'école .....</b>	<b>10</b>
1.3.1. La place des émotions à l'école .....	10
1.3.2. Les émotions comme objet d'apprentissage .....	11
1.3.3. Interdisciplinarité .....	11
1.3.4. Prévention de la violence scolaire et du harcèlement .....	12
<b>2. Les dispositifs mis en place en classe .....</b>	<b>12</b>
2.1. Présentation d'une première séquence réalisée en classe .....	12
2.2. Rituels et habitudes installés concernant les émotions .....	16
2.3. Les autres dispositifs mis en place (ou qui vont être mis en place) dans la classe en prolongement de cette séquence .....	18
2.4. La question de l'évaluation .....	20
<b>3. Pistes pédagogiques supplémentaires .....</b>	<b>22</b>
3.1. Quelques pistes supplémentaires pour travailler sur les émotions en classe .....	22
3.2. Exploitations pédagogiques possibles autour de la colère .....	25
3.3. Un exemple précis : le cas de l'école de la rue d'Oran .....	27
<b>Conclusion .....</b>	<b>30</b>
<b>Bibliographie / Sitographie .....</b>	<b>32</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>33</b>

# INTRODUCTION

Avant même de passer mon premier jour de classe en tant que professeur des écoles, la question des émotions était centrale pour moi. Je m'inquiétais davantage de la place qu'elles prendraient, de l'impact qu'elles auraient sur la gestion de classe, le climat et les apprentissages que sur les disciplines à aborder. Comment réagir face à la colère intense d'un élève ? Comment leur apprendre à accepter les émotions des autres s'ils ne parviennent pas déjà à comprendre et gérer les leurs ? Ma volonté d'essayer d'être une enseignante bienveillante et de créer une atmosphère propice aux apprentissages me poussait à questionner sans cesse ce rapport des élèves à leurs émotions. Et, dès les premiers jours de la rentrée, plusieurs élèves de ma classe ont démontré des problèmes certains à exprimer et canaliser leurs émotions. C'est donc tout naturellement que j'ai décidé de mettre en place très rapidement une séquence d'apprentissage en enseignement moral et civique sur ce thème, couplée à l'instauration de rituels et d'habitudes dédiés. Depuis, je n'ai eu de cesse de me renseigner, de chercher des idées et d'en apprendre davantage sur les émotions de l'enfant. La question clé de ces recherches était la suivante : prendre en compte les émotions des élèves et tirer profit de leurs manifestations permet-il d'améliorer le climat de classe et de favoriser les apprentissages ? Pour y répondre, je parlerai dans une première partie de l'impact avéré des émotions sur l'apprentissage et le climat de classe, grâce aux différents ouvrages que j'ai pu lire sur le sujet. La deuxième partie permettra de présenter les dispositifs, et notamment la séquence d'apprentissage, menés en classe plus concrètement. Enfin, dans la troisième partie, j'élargirai le sujet en proposant des pistes pédagogiques supplémentaires.

## **1. Constat et recherches : l'impact des émotions sur l'apprentissage et sur le climat de classe**

### **1.1. Qu'est-ce qu'une émotion ?**

#### **1.1.1. Les émotions de base**

En entamant mes recherches sur les émotions, j'ai découvert la distinction établie entre les émotions de base et les autres émotions. Pour les philosophes classiques, une émotion est une émotion de base si elle n'a pas d'autre émotion comme partie alors que pour les chercheurs contemporains, elle est de base si elle est innée, au sens biologique.<sup>2</sup> Le psychologue Paul Ekman a proposé une première liste minimaliste de ces émotions « primaires », innées, composée de : la surprise, la colère, la joie, la tristesse, la peur et le dégoût (cette liste d'émotions primaires est parfois restreinte aux quatre émotions que sont la joie, la colère, la tristesse et la peur, objets d'apprentissage dans les programmes scolaires notamment). On notera que ces émotions de base sont les émotions retenues dans le long-métrage Vice Versa de Pete Docter et Ronaldo Del Carmen, que l'on peut envisager d'étudier avec des élèves, notamment en fin de cycle 1 ou début de cycle 2, pour commencer à travailler sur les émotions. Chacune de ces émotions correspond à une mimique particulière du visage, d'où l'intérêt de travailler sur le mime et la reconnaissance visuelle des émotions avec les élèves. Elles sont une sorte de matière première à partir de laquelle on peut fabriquer toutes les autres émotions que l'on appelle donc « secondaires » et qui sont quant à elles apprises par le biais de l'éducation, de l'histoire personnelle de chaque individu, etc. On parle également d'émotions « sociales » quand elles sont inhérentes à la relation aux autres, émotions que l'on retrouve bien souvent en classe ou dans la cour de l'école, lieux d'interactions sociales par excellence. Ainsi, par exemple, la jalousie est un savant mélange de peur, de colère et de tristesse.<sup>1</sup>

- [La peur<sup>1</sup>](#)

La peur est une émotion utile car elle nous alerte en cas de danger, c'est une sorte de « radar » pour toute menace à notre bien-être. Elle a notamment un fort impact physiologique : accélération cardiaque et respiratoire, muscles contractés, tremblements, chair de poule...

- [La colère<sup>1</sup>](#)

La colère est quant à elle une réaction de protection, elle vise à préserver notre intégrité quand nous nous sentons envahis, c'est l'expression d'une réaction de défense face à une injustice, une offense. C'est l'émotion la moins acceptée et la plus refoulée dans notre société car ses conséquences peuvent être dramatiques : violence, agressions, guerres, destructions... La colère consomme de l'énergie en éliminant les tensions. Elle peut être gérée par explosion (cris, rougeurs, voix plus forte qui change de tonalité...) ou par implosion, inhibition (accumulation à l'intérieur de soi, ressentiment croissant). La colère réprimée se voit physiquement : mâchoires serrées, poings fermés, dos raidi, menton avancé, voix forte... La plupart du temps, la colère est

saine et permet de libérer la tension émotionnelle liée à un mécontentement. Elle devient inacceptable quand elle vise à nuire ou à détruire, dans un processus d'escalade où elle devient violence.

- **La tristesse<sup>1</sup>**

La tristesse nous renseigne sur un manque, elle se caractérise par un lâcher prise émotionnel. Elle fait baisser le niveau d'énergie de la personne. Les larmes permettent un soulagement certain de la tristesse. Le risque pathologique inhérent à cette émotion est la dépression.

- **La joie<sup>1</sup>**

La joie est l'énergie du bien être. Elle ne peut cependant se manifester que si tristesse, peur et colère sont bien exprimées. Parfois très éphémère, elle a pour fonction de générer du plaisir. Elle renforce notre système immunitaire avec la sécrétion d'endorphines et permet la réalisation de soi. Ses manifestations physiques sont les suivantes : sourire, démarche sautillante, corps dressé et souple, œil brillant.

- **La surprise<sup>1</sup>**

La surprise nous aide à nous adapter à l'imprévu. Elle nous permet de gérer les changements inopinés. Il peut s'agir d'une bonne comme d'une mauvaise surprise (vécue agréablement ou désagréablement), à laquelle il faut quoi qu'il arrive faire face. Physiologiquement, elle provoque souvent un sursaut, dû à un stress plus ou moins important. Pour une même surprise, les réactions individuelles peuvent être considérablement différentes (de l'enthousiasme à l'insécurité totale, par exemple).

- **Le dégoût<sup>1</sup>**

Le dégoût nous met à distance de la toxicité. C'est un mouvement de répulsion et d'aversion nous indiquant que quelque chose ou quelqu'un est nuisible. Il se manifeste par des moues spécifiques du visage manifestant du rejet, voire du mépris.

### **1.1.2. Définitions**

Émotions, sentiments et humeurs font partie du domaine affectif.

Contrairement à l'émotion, le sentiment est durable et stable. Il mêle émotions et pensées et persiste sans stimulus ou déclencheur. Il passe par la pensée alors que l'émotion passe par le corps. Après avoir ressenti une émotion, on ressent un sentiment associé. Par exemple, une succession de joies amène un sentiment de bonheur durable.

L'humeur est également associée aux émotions mais elle s'inscrit dans la durée (souvent plusieurs heures voire des journées entières) et n'a pas de déclencheur identifiable.<sup>1</sup>

Étymologiquement, le terme « émotion » est composé du préfixe latin « ex » qui signifie « sortir » et du radical latin « movere » qui signifie « mouvement ». L'émotion est donc linéairement un mouvement qui sort vers l'extérieur.

Le dictionnaire Le Robert en donne la définition suivante : « état affectif intense, caractérisé par une brusque perturbation physique et mentale où sont abolies, en présence de certaines excitations ou représentations très vives, les réactions appropriées d'adaptation à l'événement ».

En effet, les émotions possèdent toujours un sujet, au sens large (à propos de quoi suis-je en colère ? De quoi/qui ai-je peur ?), elles sont donc intentionnelles. On constate d'ailleurs que la plupart des verbes d'émotions peuvent prendre des compléments (je suis jaloux de ta sœur, j'ai peur du noir, je suis triste qu'il soit parti).<sup>2</sup>

À l'origine de nos émotions, il y a donc toujours un élément déclencheur. L'émotion est un cri d'alarme pour soi, elle est tout à la fois normale et excessive et permet de réagir à une menace perçue consciemment ou inconsciemment.<sup>3</sup> L'émotion est un état affectif, composé de sensations physiques, agréables ou désagréables, liées à une situation précise, un stimulus ou un déclencheur. Ce changement d'état intervient à la fois sur le plan neurophysiologique et sur le plan moteur. Sa durée est brève (20 millisecondes avant que l'on puisse l'identifier) et les réactions rapides. Les émotions interviennent tout au long de nos journées, en donnent le ton. Elles s'expriment par vagues, elles « viennent et se retirent, montent et baissent ».<sup>1</sup>

Il est alors tout à fait logique qu'elles se manifestent également en classe. Mais, en tant qu'enseignante stagiaire, je ne m'attendais pas à être confrontée dès les premiers jours de classe à tant d'émotions, positives comme négatives, de la part de mes élèves. J'ai été souvent surprise par la force de ces émotions et surtout par leur façon de surgir « malgré » les élèves. Nous, adultes, avons appris à réfréner nos émotions. Nous sommes (la plupart du temps) capables de nous tempérer, de ne pas forcément les laisser transparaître ou prendre le dessus sur nos actes. Cette faculté de tempérance est totalement inconnue de la plupart des enfants de huit ans face à qui je fais classe. Quotidiennement, durant les premières semaines de classe, j'étais confrontée à des élèves qui remontaient de récréation fâchés, tristes ou boudeurs et dont cette émotion ne passait pas, les rendant indisponibles à l'apprentissage pendant parfois un temps très long. Ils n'écoutaient pas, étaient entièrement tournés en eux-mêmes sur ce qui venait de se passer, jetaient des regards noirs à l'enfant à l'origine de la dispute ou se renfermaient tout simplement, la tête entre leurs

mains, refusant de travailler. Chaque jour, plusieurs élèves perdaient de longues minutes d'apprentissage, tout à leur colère, tristesse ou déception.

### **1.1.3. Émotions et intelligence émotionnelle**

D'après les psychologues Peter Salovey et John D. Mayer, l'intelligence émotionnelle est l'« habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres ». C'est, d'après les programmes de 2016, dans le domaine de l'enseignement moral et civique, un des objectifs d'enseignement de l'école élémentaire. L'instrument de mesure de cette intelligence émotionnelle serait le quotient émotionnel et un quotient émotionnel élevé aurait des effets sur : la santé (système immunitaire plus élevé, plus de bien-être), la réussite professionnelle (meilleure gestion du stress, réel savoir-faire dans l'échange avec l'autre), la prise de décision (meilleure capacité à faire des choix). Le quotient émotionnel peut évoluer au cours de la vie. Il paraît essentiel d'aider les enfants à acquérir cette habileté fondamentale et c'est en partie le rôle de l'école.<sup>1</sup> Dans certaines familles, on ne met pas de mots sur les émotions ressenties ou alors seulement sur certaines, comme la colère, sur laquelle nous sommes généralement bien plus prolixes. On constate donc que les enfants ont plus de mots (ou de gestes) disponibles pour exprimer la colère que pour les autres émotions. Il est donc important que l'école permette aux enfants d'apprendre à verbaliser les autres émotions, qu'elle ajoute des éléments qu'ils n'ont pas à la maison Elle se doit de « pallier le manque d'échange et de mise en mots des émotions dans la famille ». <sup>9</sup> De plus, leur quotidien fait souvent, dans les établissements REP notamment (mais pas seulement) qu'ils ont des raisons d'être en colère, tout simplement (logements insalubres, situations familiales très complexes, soucis hors école...). Véronique Bavière, directrice de l'école de la rue d'Oran remarque également que, quel que soit leur milieu social, « les enfants sont exposés à de plus en plus de médias avec plein de choses pas décryptées qu'ils interprètent comme ils peuvent, ce qui peut, à long terme, poser des problèmes ». <sup>9</sup> Il est donc fondamental d'en faire un vrai objet d'apprentissage. Il est important que les citoyens de demain comprennent l'origine de l'émotion qu'ils ressentent, son nom et ses manifestations, pour pouvoir à l'avenir être capable de la maîtriser et de la réguler afin qu'elle ne leur soit, autant que faire se peut, que bénéfique.



## **1.2. Émotions de l'enfant et apprentissages**

### **1.2.1. Le développement des émotions chez l'enfant**

Selon le psychologue Joseph LeDoux, l'enfant va très jeune associer une situation à une émotion : entre 3 et 6 mois on observerait l'apparition de la peur et de la colère, du rire et de la joie ; dès 12 à 18 mois, l'enfant serait capable de ressentir de la jalousie et, entre 2 et 5 ans, il serait sujet à l'envie et à la honte. Les émotions apparaissent donc dès le plus jeune âge. Cependant, leur expression spontanée, tolérée chez le bébé, est ensuite souvent mal accueillie, encore aujourd'hui.<sup>1</sup>

C'est la partie du cerveau appelée cortex pariétal médian qui est principalement responsable de la régulation émotionnelle. Si cette partie est bien développée, elle nous rend capables de réguler nos sentiments, de ne pas nous laisser submerger. Or, elle se développe des 2 mois aux 20 ans d'une personne ! L'enfant n'est donc pas naturellement « armé » comme un adulte pour gérer ses émotions. Angoisse, colère et agressivité peuvent ainsi être difficiles à réguler pour lui : un enfant qui n'a pas encore la capacité de réfléchir à ses émotions ou à ses sentiments, à les mettre en mots, peut se laisser envahir par la rage et traduire sa colère en actes en tapant, par exemple, un adulte ou un camarade. Pour apprendre à gérer cette colère en grandissant, il doit comprendre et savoir que si son comportement (action de taper les autres) n'est pas acceptable, ses émotions et ses sentiments le sont quant à eux. Il est donc capital que les enseignants identifient la signification du comportement d'un enfant pour l'aider à considérer ses émotions difficiles et à les gérer.<sup>4</sup> C'est cette pensée que j'essaie de mettre en place en classe en laissant aux élèves des temps et des lieux spécifiques où ils peuvent exprimer leurs émotions et les savoir écoutées, entendues et acceptées.

Son cortex pariétal médian n'arrivant à maturité qu'à l'âge adulte, il faut du temps pour qu'un enfant sache mettre des mots sur ses émotions. Il est nécessaire qu'il soit entouré d'adultes bienveillants pour l'aider à identifier ses émotions, à sentir ce qui se passe en lui et à le partager. Quand l'enfant n'est pas entendu, pas respecté, soit il se renferme, soit la colère et l'agressivité prennent le dessus. Cette immaturité cérébrale se révèle par des manifestations déconcertantes pour les adultes qui les qualifient souvent de comportements déraisonnables. L'enfant est en réalité envahi par des émotions extrêmement fortes qu'il ne contrôle pas, qui le submergent et qu'il ne peut réprimer. L'adulte peut par exemple proposer des mots à l'enfant et lui demander s'il

est d'accord avec ceux-ci (« tu as l'air très en colère, tu es fâché que Lucas t'ait pris la petite voiture ? ») pour l'aider à prendre conscience de ce qu'il vit.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger la dimension de l'imitation. À l'aide de ses neurones miroirs, l'enfant ressent l'émotion de l'adulte ou d'un autre enfant. Ces neurones nous aident à déchiffrer leurs intentions, à partager et ressentir leurs émotions, ce qui facilite le vivre ensemble. Toute personne offre alors à l'enfant un modèle, bon ou mauvais, les enfants étant très fortement influencés par les adultes autour d'eux (apprentissage implicite). Ainsi, les adultes humiliants ou agressifs sont de puissants modèles négatifs car les enfants jouent ensuite à reproduire ce qu'ils vivent (chaîne de la violence). Au contraire, l'enfant s'épanouit quand l'adulte entretient avec lui une relation empathique sans rapport de force physique ou verbal.<sup>5</sup>

### **1.2.2. L'impact des émotions de l'enfant sur l'apprentissage**

Apprendre est essentiel pour un enfant : il a soif d'apprendre, de découvrir, de comprendre. Plus l'apprentissage baigne dans une atmosphère encourageante et soutenante, meilleures seront sa mémorisation et sa compréhension. Le stress qui peut régner en classe, la peur du regard du professeur ou des autres élèves, peuvent être contre-performants et altérer l'apprentissage. Le stress subi par l'enfant quand il étudie peut diminuer, voire détruire, le nombre de neurones dans l'hippocampe (organe cérébral essentiel pour apprendre et mémoriser, immature à la naissance).

De plus, l'anxiété, la colère, la peur, altèrent nos facultés de penser et nous empêchent d'apprendre, d'être créatifs et d'avoir des idées nouvelles. La tristesse peut également ralentir profondément le cours de nos pensées alors que la joie en augmente le flux et accroît la créativité. Ce sont donc des faits très importants à prendre en compte dans tout enseignement. Les ambiances stressantes diminuent les capacités cognitives et créent un cercle vicieux.<sup>5</sup>

La classe, dédiée à des activités susceptibles de confronter enfants et adultes à des événements nouveaux et déroutants, est un contexte privilégié de survenue des émotions. C'est également un lieu où les interactions entre pairs sont fréquentes. De plus, des études expérimentales en laboratoire ont révélé que l'humeur affecte les performances, l'état émotionnel ayant d'autant moins d'impact sur ces dernières que celles-ci reposent sur un traitement automatique. Les émotions de l'enseignant semblent également avoir un impact sur les élèves : ces derniers utiliseraient les manifestations émotionnelles de l'enseignant comme des indices de leurs propres performances (une expression souriante reflétant l'approbation tandis qu'un froncement de sourcils signifie une désapprobation). Une relation robuste est maintenant établie entre le

développement de la compréhension des émotions et la qualité des relations sociales dans le contexte scolaire : les enfants ayant une faible compréhension des émotions sont académiquement moins réceptifs, ce qui peut être à l'origine de comportements inadaptés voire perturbateurs. Quelques études récentes (celle de Goaverts et Grégoire en 2004 ou elle de Lafortune et Pons en 2005, par exemple) suggèrent des liens entre compréhension, régulation des émotions et réussite scolaire.<sup>6</sup>

Apprendre et se concentrer supposent donc une aptitude à réguler ses émotions.<sup>4</sup> Pour Serge Boimare, psychologue, les enfants sont empêchés d'apprendre par le flux trop important qui les traverse.<sup>9</sup> Il est ainsi fondamental d'aider l'enfant à acquérir cette compétence le plus tôt possible et de l'accompagner dans le développement de son intelligence émotionnel tout au long de sa scolarité.

Comme j'ai pu le constater, et comme le soulignent également des enseignants de la rue d'Oran (18<sup>ème</sup> arrondissement de Paris), les émotions prennent de la place en classe. C'est une bonne chose car « on rentre dans le savoir par une émotion, une envie ». Cependant, pour les émotions plus perturbatrices ou générant de la violence, elles peuvent faire obstacle à l'apprentissage pour cet élève-là mais également pour d'autres, c'est pourquoi il faut essayer de les différer au maximum en trouvant des solutions pour que l'élève soit moins préoccupé et plus disponible pour les apprentissages quand il arrive en classe.<sup>9</sup>

Dans ma classe, en début d'année, O. revenait souvent de récréation très en colère : incapable de se reconcentrer, il se levait sans permission, faisait tomber des objets, balançait sa chaise, jouait avec sa règle etc., gênant les autres élèves qui essayaient de se mettre au travail. J'ai également très souvent été confrontée à des élèves qui entrent en classe en larmes, peïnés ou en colère, et pour qui reprendre une place d'élève est très difficile à accomplir. Impossible d'ignorer ces manifestations fortes d'émotions diverses au sein de la classe mais impossible également de perdre trop de temps en classe pour régler ces soucis. Il a donc fallu très vite trouver des rituels et des solutions utilisables en autonomie et facilement par les élèves au sein même de la salle de classe.

### **1.3. Les émotions à l'école**

#### **1.3.1. La place des émotions à l'école**

L'une des grandes avancées scientifiques du XXe siècle concerne les émotions.<sup>6</sup> Longtemps mises de côté au profit de la raison, elles ne sont au cœur des recherches et débats sur l'enseignement que depuis les années 1990. Il semble aujourd'hui clair que nourrir le quotient intellectuel des enfants ne suffit plus et qu'il faut également nourrir leur quotient émotionnel, la fluidité émotionnelle étant garante de la santé psychique. Il est désormais démontré que l'émotion est saine mais que sa répression est dangereuse pour la personne. Se préoccuper des émotions, notamment de l'enfant, est très nouveau.<sup>8</sup> La pédagogie bienveillante et à l'écoute de l'enfant recommandée aujourd'hui est encore jeune. La violence éducative ordinaire (VEO) reste cependant toujours très fréquente : 85 à 95% des adultes dans le monde la pratiquent : c'est le premier grand facteur de stress chez l'enfant.<sup>5</sup>

Il semble donc essentiel que les enseignants tiennent compte des émotions de leurs élèves d'une part, en sachant les écouter et les comprendre, même lorsqu'elles paraissent inappropriées ; et qu'ils leur apprennent à les identifier, les exprimer et les réguler d'autre part.

### **1.3.2. Les émotions comme objet d'apprentissage**

L'apprentissage des émotions occupe une place importante dans les programmes de 2016 en enseignement moral et civique, plus importante que dans les programmes de 2008 où elles ne figuraient pas comme un objet d'enseignement en tant que tel. Cet apprentissage s'inscrit dans la dimension : « La sensibilité : soi et les autres » dont les objectifs de formation sont : identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments, s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie et se sentir membre d'une collectivité, pour les cycles 2 et 3.

Cependant, dès la maternelle, l'élève développe des compétences, des connaissances et des savoirs concernant les émotions. En effet, à travers le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », les enfants sont amenés à « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix ».

### **1.3.3. Interdisciplinarité**

Le travail sur les émotions n'est évidemment pas exclusivement réservé à l'enseignement moral et civique, qui est lui même un domaine où s'exerce l'interdisciplinarité. Comme le

soulignent les programmes de 2016, l'enseignement moral n'est pas qu'un contenu à envisager « à côté » des autres et tous les domaines d'apprentissage contribuent à cet enseignement : le français avec la maîtrise orale et écrite de la langue, la littérature avec le support d'albums ou encore les arts visuels avec l'expression artistique d'une émotion comme la colère, par exemple.

### **1.3.4. Prévention de la violence scolaire et du harcèlement**

La violence a longtemps été très importante au sein des écoles. Dans l'éducation spartiate antique, destinée à former un bon soldat, la violence faisait partie des pratiques nécessaires à la « bonne éducation » pour endurcir le corps et forger le caractère. Dans les collèges, qui se développent à partir du XIII<sup>e</sup> siècle, l'encadrement est également extrêmement rigoureux. Réservés à une élite sociale, les collèges de l'Ancien Régime n'étaient pas non plus des lieux sans violence : le cadre disciplinaire y était très rude et les châtiments corporels fréquents. Il s'agissait alors d'exercer une pédagogie de la défiance, n'accordant aucune confiance à l'enfant. L'humiliation était une arme pédagogique et les violences entre élèves courantes. Aucune place n'était alors laissée aux émotions de l'élève, que l'on n'écoutait pas.

Bien que l'on ait assisté à une augmentation progressive de la sensibilité à la violence, les châtiments corporels ne sont abolis officiellement qu'en 1803. Cependant, les règlements disciplinaires demeurent rudes, usant de l'humiliation et de la peur.<sup>7</sup>

Depuis les années 1990, les violences scolaires sont devenues en France une « affaire d'État », avec la multiplication des plans de lutte et la mise en avant de ce phénomène dans les médias.<sup>7</sup> Apprendre aux élèves à exprimer et à réguler leurs émotions, c'est faire un premier pas dans cette lutte contre la violence et le harcèlement scolaire notamment.

## **2. Les dispositifs mis en place en classe et leurs résultats**

### **2.1. Présentation d'une première séquence réalisée en classe**

Ayant constaté dès les premiers jours de classe, en septembre, l'impact de la survenue d'émotions fortes chez mes élèves, j'ai décidé de mettre en place très vite une séquence

d'apprentissage autour des émotions dans le cadre de l'enseignement moral et civique. J'ai choisi de l'appliquer dès la première période car il me semblait primordial d'installer des habitudes et des rituels pour l'année, dans un fonctionnement général de la classe, ainsi que d'aider au mieux mes élèves les plus « dérangés » par leurs émotions pour les rendre plus disponibles aux apprentissages et, d'une manière plus globale, plus apaisés.

L'enseignement moral et civique ne débute réellement qu'au cycle 2, avec quatre dimensions : « La sensibilité : soi et les autres », « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », « le jugement : penser par soi-même et avec les autres », et « l'engagement : agir individuellement et collectivement ». Je me suis intéressée pour cette séquence à la première dimension : « La sensibilité : soi et les autres » et plus particulièrement à l'objectif suivant, défini dans les programmes d'enseignement moral et civique de 2015 :

- **Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.**

Cet objectif n'est cependant pas le seul visé à l'issue de cette séquence. En effet, planifier cette unité d'apprentissage en tout début d'année doit également permettre d'instaurer un climat de classe positif, d'installer le fonctionnement de la classe (en mettant notamment en place les règles de vie et des dispositifs de gestion de colère) pour l'année à venir, ainsi que de faciliter les prochains apprentissages.

Les compétences visées lors de cette séquence étaient les suivantes : identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés ; s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Vous trouverez le plan de la séquence menée en classe en octobre 2016 en **annexe 1**.

Nous avons, en séance 1, commencé par la lecture d'un album : « Aujourd'hui je suis » de Miels van Hout). Installés en tailleur en fond de classe, les élèves ont réagi aux caractéristiques physiques du personnage selon l'émotion ressentie (« comment voit-on la peur/la joie/la tristesse ? »). Ce travail leur a fourni des pistes pour la suite de la séance, qui consistait en un temps de mime. À tour de rôle, chaque élève piochait une émotion (colère, tristesse, joie, fatigue, déception, jalousie, stress, surprise, peur, timidité, fierté ou amour) et devait la mimer aux autres élèves afin qu'ils devinent de quelle émotion il s'agissait. Chaque proposition devait être justifiée. J'ai quant à moi pris en photographie chaque élève durant son mime. Aucun élève ne s'est montré réticent à l'idée de mimer devant la classe, mais cette problématique aurait pu se poser. Dans ce cas-là, il aurait fallu dédramatiser l'enjeu en laissant les élèves volontaires passer d'abord et en proposant à l'élève intimidé de faire son mime avec un autre élève ou avec l'enseignante, pour le mettre en confiance.

La deuxième séance avait pour objectif d'élargir le vocabulaire des élèves sur les émotions. Pour pouvoir identifier ce que l'on ressent, il faut connaître les mots précis qui désignent les émotions. Répartis en groupes de 3 ou 4, les élèves avaient des étiquettes-mots à classer dans le tableau des émotions (divisé en 4 catégories : joie/tristesse/colère/peur). Après un temps de discussion au sein du groupe et d'utilisation pour certains du dictionnaire, nous avons effectué une mise en commun durant laquelle chaque rapporteur de chaque groupe venait accrocher les mots dans le bon tableau. Nous avons pris le temps de nous arrêter sur chaque mot afin que tous en comprennent le sens et nous nous sommes attardés sur les mots qui faisaient débat (« le mot tourmenté est-il à classer dans la colonne peur ou dans la colonne tristesse ? » par exemple). Ces mots sont accrochés au dessus du tableau depuis cette séance (**annexe 2**) et les élèves y ont recours très régulièrement lorsque nous faisons appel aux émotions ressenties lors d'une lecture, d'un film visionné au cinéma ou encore d'une altercation entre élèves. Ils prennent beaucoup de plaisir à utiliser des mots plus compliqués que ceux qu'ils utilisaient habituellement.

Après ce travail en groupe, je souhaitais revenir à un travail individuel afin de voir ce que chaque élève avait retiré des séances précédentes. C'était aussi l'occasion pour eux de se recentrer sur leurs propres émotions et de prendre le temps de les comprendre. Pour cela, ils ont effectué un exercice de production écrite. Sous la photo de leur mime réalisé en séance 1, chaque élève a complété la phrase suivante : « Quand je suis.... , je me sens ..... ». La plupart des élèves a réalisé cet exercice sans souci majeur mais quelques-uns d'entre eux ont rencontré des difficultés (« je ne sais pas », « je ne me rappelle pas »...). Il a fallu prendre le temps de les resituer dans une situation déclenchant l'émotion mimée et de porter leur attention sur les gestes effectués sur la photo afin de les guider. Vous trouverez quelques-unes des productions d'élèves lors de cette séance en **annexe 3**.

La séance suivante devait permettre la mise en place concrète de supports dans la classe pour aider les élèves à gérer et exprimer leurs émotions. Il était important que ces supports viennent d'eux et ne leur soient pas imposés arbitrairement, l'idée étant qu'ils devaient leur convenir à eux avant tout. Pour lancer la discussion collective, j'ai suggéré la mise en place d'une boîte à émotions dans laquelle on peut librement (les élèves tout comme les enseignantes, d'ailleurs) glisser des petits mots qui ne seront lus par personne afin de se débarrasser d'une émotion désagréable. Nous pouvons également nous en servir pour exprimer une émotion positive. Les élèves ont ensuite à leur tour proposé plusieurs dispositifs et nous avons discuté collectivement de la possibilité ou non de les mettre en place dans la classe. Suite à cette discussion, nous avons donc installé un coin émotion au fond de la classe, doté de la boîte à émotions, de feuilles et de crayons mais aussi d'un coussin dans lequel on a le droit de crier ou de

faire passer sa colère, d'une mascotte de classe (un cochon en peluche) pour nous consoler et de jetons émotions (colère/peur/tristesse/joie) que l'on peut poser sur un coin de sa table pour signifier aux autres l'émotion qui nous traverse. Des photographies de ce coin émotion sont visibles en **annexe 4**. Ces outils sont devenus des appuis quotidiens pour les élèves, qui n'hésitent pas à s'en servir. Lorsque je sens un élève débordé par une émotion, je l'invite à rejoindre le coin émotion, à utiliser le dispositif qu'il souhaite afin de se libérer de son émotion avant de rejoindre sa place. Très encadré et guidé par moi-même, ce coin émotion est maintenant totalement intégré par les élèves qui gèrent les dispositifs et les temps dont ils ont besoin de manière presque exclusivement autonome. Il est très rare que je doive signaler à un élève qu'il est temps de revenir à sa place car ils y reviennent assez rapidement d'eux-mêmes. C'est également dans ce coin de la classe que nous discutons en tête-à-tête d'une émotion difficile à gérer lorsqu'ils en ressentent le besoin. Ces petits temps, très courts et individuels, permettent de ne presque plus déranger le déroulement de la classe. Plus les semaines passent, plus les élèves sont capables de réintégrer leur place rapidement et de reprendre le travail en cours sans qu'il y ait nécessité de leur réexpliquer la consigne. Même les élèves ayant un grand besoin du coin émotion sont moins pénalisés par leurs moments de retrait qu'auparavant car ils peuvent se détacher de l'émotion néfaste de manière bien plus efficace et, lorsqu'ils regagnent leur place, ils ont souvent réussi à la maintenir bien à distance d'eux.

Enfin, la dernière séance avait pour objectif de rendre les élèves capables d'exprimer leurs émotions pour régler des conflits. Nous avons pour cela commencé par un moment de langage oral durant lequel nous avons réfléchi autour de la question suivante : « Que peut-on faire quand on est en conflit avec quelqu'un ? ». Leurs différentes propositions ont été écrites au tableau. Je leur ai ensuite présenté la notion de « message clair » à l'aide d'une affiche (**annexe 5**) explicitant cinq étapes distinctes : tu demandes à faire un message clair à quelqu'un, tu expliques ce qui s'est passé, tu expliques ce que tu as ressenti, tu fais une demande claire à l'autre et tu vérifies que l'autre a bien compris. Dans un second temps, par groupes de 3 ou 4, les élèves ont dû résoudre des problèmes divers pouvant survenir à l'école en utilisant un message clair. Une restitution à la classe a clôturé la séance et l'affiche des messages clairs a été accrochée en fond de classe. L'appropriation des messages clairs a nécessité quelques semaines durant lesquelles il a fallu guider les élèves, leur suggérer d'employer le message clair lors d'une situation où il était envisageable mais également les freiner et limiter l'émergence de ce procédé en pleine classe, interrompant des séances d'apprentissage. Cependant, au cours de la deuxième période, les élèves ont pris l'habitude de les utiliser et ils le font désormais régulièrement sans déranger la classe : ils me le demandent et s'isolent à deux en fond de classe ou les font intervenir lors des temps de



récréation. Il faut parfois leur rappeler que nous nous sommes engagés à les utiliser en classe et à accepter d'en faire autant que d'en recevoir mais, pour une grande majorité d'élèves, l'utilisation de ce procédé est logique voire systématique désormais. Tous ne s'en servent pas de la même manière ou à la même fréquence mais tous sont maintenant familiers avec ce dispositif qui a permis d'apaiser et parfois même de mettre fin à de nombreux conflits entre élèves de la classe.

Les photos des mimes ont un temps été affichées en fond de classe, au niveau du coin émotion. Elles sont désormais regroupées dans un « cahier des émotions », dont les pages sont triées par émotion, dans lequel chaque élève est libre de venir dessiner ou écrire quelque chose en rapport avec l'émotion de la page. Certains élèves demandent à consulter ce cahier lors des productions d'écrit notamment ou pour mieux comprendre une émotion ressentie qu'ils n'ont pas réussi à identifier. C'est un autre outil à leur disposition qui a trouvé sa place au fond de la classe. J'étoffe régulièrement ce coin en apportant des livres (« Grosse colère » de Mireille Allancé, « Marcel la mauviette » d'Anthony Brown etc) que les élèves ne peuvent consulter que dans le coin émotion et desquels ils sont généralement très friands. Parfois, l'un de ces livres fait l'objet d'une lecture offerte en fin de journée qui peut déboucher, ou non, sur une discussion.

## **2.2. Rituels et habitudes installés en classe concernant les émotions**

À côté de cette séquence menée en début d'année, de nombreux rituels et habitudes ont été mis en place dans notre classe au fur et à mesure des semaines.

Le tout premier de ces rituels concerne la relaxation et la méditation. Deux fois par semaine, à raison de quinze minutes par séance, nous effectuons un exercice de méditation. Les séances commencent toujours de la même façon : rappel des règles d'or de la méditation (je ne dérange pas les autres, j'essaie l'exercice et je peux fermer les yeux si ça m'aide) puis petits étirements et relâchements musculaires. Ensuite, nous réalisons un petit exercice. En début d'année, nous avons travaillé en utilisant le support CD issu du livre « Calme et attentif comme une grenouille » d'Éline Snell qui nous a donné de bonnes bases pour commencer la relaxation et la méditation. Nous utilisons également d'autres ressources : « Un cœur tranquille et sage » de Susan Kaiser et « 140 jeux de relaxation pour l'école et la maison » des éditions Retz notamment.

Dans l'idéal, il faudrait pouvoir mener ces séances dans une salle de motricité ou un préau mais ce n'est pas possible dans notre école. Nous menions donc ces séances en classe, sur les chaises. Depuis quelques semaines, j'ai cependant modifié la disposition de la classe pour pouvoir bénéficier d'un espace dégagé en fond de classe que nous exploitons notamment en relaxation pour que les élèves désirant être assis ou allongé sur le sol puissent le faire. L'objectif de la relaxation est de rendre les élèves plus disponibles pour les apprentissages en leur donnant des clés pour gérer leurs émotions. Ces moments sont souvent des moments de transition (entre l'EPS et la classe, entre la récréation et la classe etc) qui leur permettent de se recentrer et de se remobiliser pour les apprentissages à venir. À la fin de chaque séance, les enfants qui le souhaitent peuvent exprimer leurs ressentis sur l'exercice. En période 4, les moments de relaxation n'étaient plus figés dans l'emploi du temps comme ils l'étaient en début d'année pour habituer les élèves à cet exercice difficile mais nous gérons ces temps de manière beaucoup plus souple, selon les besoins des élèves à un moment et sur un temps donné. J'ai par ailleurs insisté sur le fait que la relaxation et la méditation ne marcheraient pas pour tout le monde, que certains élèves n'y seraient probablement pas réceptifs et que ce n'était absolument pas grave tant qu'ils respectaient l'exercice réalisé par leurs camarades. La relaxation doit de toute façon permettre d'offrir à tous un moment calme, de repos. Les exercices sont d'ailleurs de plus en plus appréciés par les élèves, qui sont de plus en plus nombreux à en retirer des bénéfices.

Les deux autres rituels mis en place dès le début de l'année sont le quoi de neuf et l'écoute musicale. Sur une durée de quinze minutes, ils sont le point de départ de nos journées d'école et permettent tout à la fois de faire la transition entre la maison et l'école et de donner la possibilité aux élèves d'exprimer leurs ressentis et de réexploiter notre travail sur les émotions. Le quoi de neuf consiste en un moment de langage oral au cours duquel l'enseignant n'intervient pas ou très peu. Un élève préalablement inscrit prend la parole et peut s'exprimer sur le sujet de son choix. Il peut également amener un objet qu'il a envie de présenter, par exemple. Ce moment a lieu en fond de classe pour que les élèves soient proches les uns des autres. Lorsque l'élève inscrit a terminé de parler de ce dont il souhaitait parler, il interroge lui-même les autres élèves qui lèvent la main pour lui poser des questions. Au fur et à mesure de l'année, nous avons fait évoluer, après concertation entre l'enseignante et les élèves, ce temps de début de journée en mettant en place de nouvelles règles. Désormais, plusieurs élèves peuvent s'inscrire le même jour et tous disposent de deux minutes pour effectuer leur quoi de neuf, questions comprises. Une fois qu'ils ont terminé de raconter ce qu'ils souhaitaient, ils doivent dire la phrase suivante : « Mon quoi de neuf est terminé, est-ce que vous avez des questions ? » pour lancer la phase de questions par les autres élèves. Ce « règlement » peut toutefois encore évoluer, nous déciderons probablement d'une autre mise en

place pour la période 5. Le rituel d'écoute musicale a lieu un matin sur deux, en alternance avec le quoi de neuf car il partage la même fonction de transition entre l'école et la maison. Sur chaque période, selon le thème abordé dans les autres matières, nous écoutons des morceaux dont nous discutons ensuite. Ainsi, en période 1, nous avons écouté les hymnes nationaux de différents pays ; en période 2, nous avons écouté des chansons sur la ville de Paris en parallèle de nos exposés sur des monuments de cette ville ; en période 3, en écho à notre travail sur le film « Edward aux mains d'argent », nous avons écouté des musiques issues de la bande originale de ce film et en période 4, nous avons écouté les chansons de la comédie musicale « Le fantôme de l'Opéra » dans le cadre de notre travail sur l'Opéra de Paris et sur cette histoire en particulier en lecture. Pendant que les élèves s'installent à leur place, nous écoutons le morceau du jour et nous en discutons ensuite. Les modalités d'écoute varient selon le thème. Lorsque nous écoutions les hymnes nationaux, un drapeau du pays concerné était affiché au tableau à l'entrée en classe des élèves et les élèves coloriaient et indiquaient le nom de chacun des pays sur une petite fiche individuelle. Lors de l'écoute des morceaux de la comédie musicale, nous essayions de deviner qui chantait et quel moment de l'histoire nous étions en train d'écouter (de même pour « Edward aux mains d'argent »). Nous prenons en tout cas toujours le temps de discuter de ce qu'ont ressenti les enfants et de ce que leur a évoqué le morceau écouté. C'est toujours un moment attendu par les élèves, ce qui en fait également un bon moyen de lancer une journée de classe.

### **2.3. Les autres dispositifs mis en place (ou qui vont être mis en place) dans la classe en prolongement de cette séquence**

En plus de ces rituels bien connus des élèves et installés depuis le mois de septembre, d'autres activités viennent compléter notre travail constant sur les émotions et leurs manifestations. En effet, il m'apparaissait primordial de m'adapter aux demandes et surtout aux besoins des élèves et de trouver des dispositifs adaptés aux situations rencontrées.

C'est ainsi que nous avons mis en place en période 3 « l'appel des émotions », directement inspiré de celui mis en place dans l'école de la rue d'Oran : chaque matin, au lieu de répondre « présent » comme lors d'un appel classique, chaque élève donne en un mot son humeur ou son émotion du moment (il est fréquent qu'ils utilisent d'ailleurs des mots issus des affiches des émotions) : « colère », « fatigue », « joie » etc. Ensuite, je note dans un coin du tableau les

humeurs dominantes de la journée (« fatigue » et « joie » par exemple) pour qu'elles soient connues de tous. En parallèle, nous prenons régulièrement quelques minutes pour venir mimer aux autres élèves notre « bulletin météo » intérieur. Les autres élèves doivent essayer de deviner ce que nous mimons (grand soleil, pluie, vent, nuages...) et en déduire les émotions ressenties.

Nous avons d'autre part mené en EPS une séquence de danse autour de l'objectif suivant : « S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui ». Nous avons notamment beaucoup travaillé sur la collaboration : danser avec les autres, accepter le regard des autres et travailler l'imitation. Nous avons également dirigé notre attention sur la différence entre la posture d'observateur et celle de spectateur, ce qui a mené à des débats intéressants même en dehors des séances d'EPS.

En période 5, je compte par ailleurs mettre en place, dans la continuité de ce travail autour des émotions, un conseil de classe, qui se réunira toutes les semaines. Chaque vendredi matin, nous modifierons la disposition de la classe pour former un cercle. Un président de séance aura été nommé le vendredi précédent, ainsi qu'un secrétaire (rôle que je mènerai moi-même lors des premières séances du conseil) et un responsable des gêneurs, chargé de repérer les élèves dérangeant la séance plus de trois fois et de les avertir qu'ils n'ont plus le droit de voter ou de participer à la séance du jour le cas échéant. Toute la semaine, les élèves auront eu le temps et l'occasion de remplir à l'aide de post-its les affiches du fond de classe : « j'ai été gêné par... », « je veux féliciter untel pour... » et « mes idées pour améliorer la classe ». Lors du conseil, nous passerons en revue les post-its de la semaine et essaierons de voir les solutions que nous pouvons apporter aux problèmes posés. Ces solutions viendront bien évidemment des élèves eux-mêmes et seront votées, tout comme les idées pour améliorer la vie de la classe, à la majorité, lors du conseil. Celui-ci se terminera par l'élection par vote du président, secrétaire et responsable des gêneurs de la semaine suivante. Le cahier rempli chaque semaine par le secrétaire (ou moi-même, si la tâche est trop ardue) sera bien sûr consultable en fond de classe. Le but de ces conseils, en plus de l'initiation au vote et à la citoyenneté, est de créer une vraie solidarité de classe et de chercher ensemble des solutions aux problèmes rencontrés ainsi que de féliciter ensemble les efforts et améliorations notables de certains élèves. De plus, en remplissant les différents rôles, les élèves s'impliqueront encore davantage dans cet exercice. L'enseignante ne sera qu'un membre du conseil comme les autres, au même titre que chacun des élèves, ce qui est primordial pour créer une dynamique de solidarité, d'écoute et de bienveillance au sein de la classe.

Enfin, nous n'avons eu de cesse depuis le début de l'année, d'explorer le thème des émotions à travers la lecture, le plus souvent offerte, mais également bien sûr lors de nos lectures suivies (récemment sur la lecture du « Fantôme de l'Opéra » notamment). Les élèves sont habitués

à donner leur ressenti sur les livres qu'ils lisent depuis le début de l'année à travers leur petit carnet de lecteur. Très succincts, ils y renseignent à chaque lecture le nom du livre et de l'auteur, un très court résumé de l'histoire et précisent s'ils l'ont aimé ou non en précisant la raison de leur réponse. Ils viennent également chaque semaine à tour de rôle présenter un livre qui les a marqué et ils ont pris l'habitude de préciser ce que le livre leur avait fait ressentir : joie, peur, colère, tristesse etc. Lors des lectures offertes, nous avons notamment exploré « Le feuilleton d'Ulysse » de Murielle Szac, « La couleur des émotions » de Anna Llenas, « L'ogre gentleman » de Praline Gay-Para, « Grosse colère » de Mireille d'Alancé, « Menu fille ou menu garçon » de Thierrey Lenain, « Parfois je me sens » d'Anthony Browne... Pour chacun de ces ouvrages, nous nous sommes interrogés sur les émotions des personnages, prenant à cœur de les nommer et de les distinguer correctement ainsi que sur les émotions que nous avons, nous, ressenties en les écoutant ou en les lisant. L'initiation à l'écoute de CD racontant des histoires leur a également permis d'explorer une autre façon de lire et de recevoir une œuvre littéraire. Ils ont appris à « se faire un film dans leur tête » et à confronter leurs conceptions à celles des autres et à l'illustration présentée par la suite. Nous continuerons ce travail en littérature en période 5, où nous étudierons le roman « Matilda » de Roald Dalh.

Enfin, nous avons en période 3 travaillé sur l'œuvre filmique « Edward aux mains d'argent ». Ils ont vu le film au cinéma en version originale et de nombreux élèves ont été très effrayés par le personnage et par la violence de certaines scènes. Il a donc été particulièrement intéressant de revenir avec eux sur leurs peurs et de travailler sur le film avec du recul. Une de nos séances de travail a été axée sur les émotions ressenties lors du film, en les identifiant et les nommant, et sur la façon dont elles étaient véhiculées (pourquoi on a eu peur ou pourquoi on a été en colère et triste). Nous avons ainsi notamment en séance suivante modifié la chanson du générique du film pour constater à quel point elle influait sur nos émotions de spectateur.

## **2.4. La question de l'évaluation**

Avant même la mise en place de la séquence d'apprentissage sur les émotions ou des différents rituels et activités en classe, la question de l'évaluation s'est posée. Comment évaluer d'une manière juste et efficace des enfants qui ne vivent pas les émotions de la même façon, qui ne sont pas tous traversés de manière égale par des émotions désagréables, qui savent ou non déjà les gérer et pour qui les procédures de résolution ne sont évidemment pas les mêmes ?

Très vite, une évaluation sommative de fin de séquence pour cette partie bien spécifique du programme d'enseignement moral et civique m'a parue inadaptée. Impossible de préparer une évaluation commune alors que tous n'ont pas besoin de réguler leurs émotions et qu'ils n'utilisent de plus pas les mêmes outils pour les dépasser le cas échéant. J'ai, dans un premier temps, pensé utiliser des ceintures de comportement. Basées sur les règles de vie de la classe, les ceintures de comportement auraient dû contenir également les items suivants, en lien avec les compétences d'identification, expression et maîtrise de ses émotions :

- lors d'un conflit avec un camarade, j'utilise les messages clairs
- je sais exprimer mes émotions à la maîtresse et aux autres élèves
- j'utilise le coin calme et la boîte à colère lorsque j'en ressens le besoin
- lorsque je suis agité, j'utilise des exercices de méditation pour me concentrer.

Comme les autres règles élaborées ensemble, le respect de ces quatre items aurait permis à l'élève d'obtenir, ou pas, une ceinture de telle ou telle couleur. Mais je n'étais pas convaincue par ce procédé et j'ai finalement renoncé à le mettre en place en classe. En effet, si un élève n'a pas eu de conflit avec un autre élève, cela n'indique pas pour autant qu'il sait utiliser les messages clairs. Par ailleurs, si un autre élève n'utilise pas la boîte à émotions mais un autre outil qui lui est propre pour canaliser une émotion gênante, ne serait-il pas injuste qu'il ne valide pas cet item ? Et, lorsque l'on est agité, ne peut-on pas utiliser d'autres techniques que la méditation pour se reconcentrer ? Très rapidement, les limites de ce procédé d'évaluation ont fait surface.

J'ai donc mis en place cette séquence sans savoir comment j'allais pouvoir l'évaluer autrement qu'en constatant moi-même l'évolution des comportements de mes élèves face à leurs émotions négatives et par le biais des différents rituels mis en place en classe. J'aurais pu mettre en place une grille de suivi individualisé mais je n'y ai pas pensé à ce moment-là.

Depuis, j'ai eu le temps de penser davantage à la question de l'évaluation et, si je devais refaire cette séquence, j'en profiterais pour mettre en place un système de co-évaluation continue sur l'année entre les élèves et l'enseignante par le biais bien sûr des rituels mais aussi d'un « carnet des émotions » individuel.

À l'issue de la séance sur les messages clairs, chaque élève recevrait un petit cahier : son carnet des émotions personnel. Chaque double page serait constituée de la manière suivante :

- sur la page de gauche est écrite l'inscription « aujourd'hui, je me suis senti... » sous laquelle l'élève, après une émotion forte, pourra écrire ce qu'il a ressenti (en début de cycle 2, on pourrait imaginer remplacer cet écrit par le collage d'une image représentative de l'émotion ressentie qui serait disponible en libre service dans le coin calme).

- sur la page de droite, sous l'inscription « j'ai réussi à dépasser cette émotion ... », on trouve une grille avec les cases suivantes : « en utilisant un des outils du coin calme » « en utilisant la méditation », « en en parlant à un copain ou à un adulte », « d'une autre façon ». Ces cases sont illustrées ou non et l'enfant entoure celle qui correspond aux outils qu'il a utilisés pour dépasser son émotion forte.

Vous pouvez consulter une matrice de ces cahiers en **annexe 6**. L'enseignante, lorsqu'elle constate la survenue d'une émotion très forte chez un élève, peut lui suggérer d'aller remplir son carnet individuel, une fois que l'émotion est passée. Cet outil permettrait de s'adapter à chaque élève. De plus, les élèves pourraient ainsi constater par eux-mêmes la fréquence ou non de leurs émotions désagréables et les biais qu'ils sont capables (ou non) d'utiliser pour les dépasser. C'est l'outil qui me semblerait le plus adéquat à installer lors d'une telle séquence, et je pense commencer à l'introduire en période 5, même s'il aurait été évidemment préférable de l'installer tout de suite pour que son utilité soit réelle et durable.

### 3. Pistes pédagogiques supplémentaires

#### 3.1. Quelques pistes supplémentaires pour travailler sur les émotions en classe

Le travail sur les émotions à l'école prend bien d'autres dimensions également et les pistes de travail sur ce sujet sont infinies. Mes différentes recherches pour ce mémoire m'ont amenée à en découvrir plusieurs, que j'ai trouvées pour la plupart passionnantes.

On peut par exemple étendre et diversifier les ressources disponibles dans le coin calme ou coin émotions pour les élèves. Il est ainsi possible d'y installer une roue des émotions, qui permet de travailler sur les besoins des enfants lors de la survenue de telle ou telle émotion (vous pouvez en voir un exemple en **annexe 7**, issue du site *comitys.com*). Cette roue contient trois anneaux :

- le premier anneau représente différentes météo (soleil, nuit, nuages, pluie, orage, arc en ciel...) : il permet à l'enfant d'imager comment il se sent à l'instant présent.
- le deuxième anneau permet à l'enfant d'associer une émotion à cette image, de dire ce qu'il ressent : tristesse, colère, déception etc.

- le troisième anneau, enfin, sert à identifier le besoin de l'enfant du fait de cette émotion : aide, silence, me défouler etc. C'est un aspect qui est souvent peu exploité et que j'aurais aimé développer davantage dans ma classe.

Cette roue des émotions est particulièrement intéressante car elle peut aussi bien être utilisée par l'enseignant pour aider l'élève à identifier son émotion forte et les outils dont il aurait besoin et qu'il pourrait utiliser pour la surmonter que par l'élève seul dans le coin émotions pour identifier seul ce qui le traverse sans l'aide d'un adulte, en autonomie. En cela, et parce qu'elle évoque les besoins ressentis, cette roue me semble particulièrement pertinente.

Un autre outil intéressant à mettre en place, toujours dans le coin émotions, serait un visage dont chaque partie est remplaçable (à l'aide d'attaches parisiennes par exemple) : yeux, bouche, sourcils etc pour représenter les manifestations physiques des émotions. Il pourrait notamment être utile aux élèves qui ont dû mal à verbaliser ce qu'ils ressentent et pourraient ainsi l'exprimer quand même. Il pourrait également faire office de jeu entre élèves ou avec l'enseignante : « devinez quelle émotion j'ai traduite sur le visage des émotions ? ». Enfin, on pourrait l'intégrer au rituel de l'appel des émotions que j'ai précédemment évoqué : au lieu d'écrire les émotions dominantes sur le tableau, un élève pourrait être chargé de représenter celles-ci sur le visage des émotions.

Un axe musical pourrait également être intéressant pour compléter la séquence. On en trouve un exemple sur le site de l'académie de Dijon<sup>10</sup> qui répertorie plusieurs chansons exploitables avec les élèves pour aborder la joie (« Y a d'la joie » de Charles Trenet), la tendresse (« Le loup, la biche et le chevalier » d'Henri Salvador), la tristesse (« Si tu t'appelles Mélancolie » de Joe Dassin), la colère (l'été et son orage des « Quatre saisons » de Vivaldi) ou encore la peur (« la danse macabre » de Camille Saint-Saëns). En arts plastiques, on pourrait envisager, en maternelle comme en élémentaire, la réalisation de masques des émotions par les élèves, pour le carnaval par exemple où chacun choisirait l'émotion de son choix, la dessinerait et/ou la colorierait.

Dans ce même dossier de l'académie de Dijon, on trouve aussi une exploitation en maternelle autour des œuvres d'art : sculptures, peintures, photographies, illustrations d'albums. Une production par le dessin est ici privilégiée du fait du jeune âge des élèves de maternelle mais c'est une possibilité d'expression à ne pas mettre de côté par la suite pour autant car elle peut permettre aux élèves de s'exprimer avec parfois plus de liberté ou de « facilité » que par l'écrit. Pour certains, même un peu plus âgés, il est plus facile de se livrer intimement par le biais d'un dessin.

Il ne faut pas non plus négliger l'aspect du jeu, qui se développe de plus en plus dans le



domaine des émotions et qui permet aux élèves d'aborder ce sujet parfois difficile pour eux par un biais ludique et agréable : loto des émotions ou memory des sentiments pour s'approprier le vocabulaire, dé des émotions (il s'agit ici de mimer l'émotion indiquée par le lancer du dé) ou encore le jeu de société « Feelings »<sup>11</sup>. Ce jeu se déroule comme suit : « le lecteur pioche la première carte « situations », il choisit l'une des trois situations et l'énonce à voix haute aux autres joueurs. Chaque joueur, y compris le lecteur, doit alors sélectionner l'émotion exposée se rapprochant le mieux de celle qu'il pourrait ressentir dans la situation évoquée. On tire au sort les équipes de 2 joueurs. Les joueurs ayant les cartes «équipe» de même couleur forment une équipe sur ce tour de jeu. Chaque joueur sélectionne ensuite l'émotion qu'il suppose choisie par son partenaire. S'il pense que son partenaire a ressenti la même émotion que lui, il prend alors l'une de ses cartes Feeling. Lorsque les joueurs sont en nombre impair, le lecteur ne reçoit pas de carte «équipe», il s'associe à l'une des équipes en jeu. Lorsque tout le monde a terminé la phase précédente, chaque équipe révèle ses choix. Chacun est libre de commenter l'émotion qu'il (ou elle) a choisie, ainsi que l'émotion choisie par son partenaire ». Il peut être utilisé (en l'adaptant) en classe entière ou en ateliers et rester disponible pour des élèves en autonomie sur des temps plus courts ou en plus petits groupes (le jeu pouvant se jouer à partir de 2 joueurs).

En début de cycle 2, le visionnage du dessin animé « Vice Versa » (Pixar) peut permettre également d'entrer dans la séquence sur les émotions, en détournant dans un premier temps l'élève de ses propres émotions pour s'attarder sur celles de la jeune Riley. De plus, la personnification des émotions peut leur permettre de s'en détacher et de comprendre qu'ils ne se résument pas à leurs émotions : quand je suis en colère, je n'en reste pas moins moi-même, je peux dépasser ce stade désagréable. En cela, ce dessin animé est une ressource réellement utile. Il permet également la délimitation des émotions de base et l'on peut utiliser les images des personnages pour le reste de la séquence ensuite.

Les débats philosophiques sont un autre moyen d'entrer dans le domaine des émotions et de mettre des mots sur ce que l'on ressent dans certaines situations, comment ça se manifeste chez nous et chez les autres, ce dont on a besoin, ce que l'on peut faire pour aider les autres. Cela aide notamment à créer une solidarité entre les élèves, une meilleure compréhension des réactions des autres et de comprendre que les émotions sont multiples tout comme leur force et leurs manifestations.

## **3.2. Exploitations pédagogiques possibles autour de la colère**

Du cycle 1 au cycle 3, la colère est une émotion qu'il est très important de travailler et d'approfondir plus particulièrement car elle est souvent la plus violente, la plus désapprouvée et la plus difficile à gérer pour les élèves. Il est primordial qu'ils comprennent que leur colère n'est pas néfaste, bien au contraire, mais qu'ils doivent apprendre à en gérer les manifestations pour pouvoir la maîtriser et en retirer les bienfaits. Elle est la cause des principales chamailleries, bagarres et affrontements dans les cours de récréation et au sein même de nos classes. Lorsqu'elle concerne des enfants encore jeunes, cette colère est maîtrisable par l'adulte responsable du groupe mais lorsque ces enfants vont grandir, les conséquences de leur colère, s'ils ne parviennent pas à la réprimer, pourront être bien plus graves et difficiles à gérer, autant par eux que par leur entourage.

C'est pourquoi la colère peut être un axe de travail important, un thème central au cours d'une année scolaire. En littérature jeunesse, les ouvrages ne manquent pas. Au cycle 1, l'album « Grosse colère » de Mireille d'Allancé peut être un bon point de départ pour une séquence de lecture sur ce thème. Cependant, il peut tout à fait faire l'objet d'une séquence de lecture également avec des CP ou des CE1 et il ne faut pas se priver de l'exploiter également chez les plus grands, en lecture offerte de complément par exemple. Un autre ouvrage exploitable au cycle 2 est « J'ai avalé une sorcière » de Laurence Frelin qui aborde à la fois les manifestations de la colère tout en la mettant à distance (Adèle n'est pas définie par sa colère) et qui permet de trouver des solutions pour l'apprivoiser. Un travail en lecture suivie semblerait tout à fait approprié pour des élèves de CE1 ou CE2. Dans ces deux ouvrages, la colère est personnifiée et apprivoisée, ce qui permet aux élèves de se détacher de la culpabilité qui accompagne souvent l'émotion colère et de recevoir plusieurs possibilités de canalisation dont ils peuvent ensuite se resservir pour eux-mêmes. En CM1 ou CM2, on pourra travailler sur « Une petite fille calme comme un orage », plus difficile mais qui aborde non seulement des solutions pour canaliser la colère en les dédramatisant (« repasser ses parents » à l'aide de son imagination, par exemple ou même être très violent mais « pour de faux ») et évoque aussi la complexité des personnalités de chacun : je peux être douce et calme à un moment puis furieuse et agitée à un autre moment, sans que cela ne change qui je suis et l'amour ou l'affection que l'on me porte. Une passerelle peut facilement être faite en enseignement moral et civique concernant le respect des différences ou les règles pour bien vivre

ensemble tout en respectant les individualités. Un prolongement en lecture (en rallye lecture par exemple) concernant l'amitié est également tout à fait envisageable.

En production d'écrits, le thème de la colère est également particulièrement intéressant, surtout en parallèle du travail en lecture sur des ouvrages dont c'est le sujet. En effet, la lecture permet à l'enfant d'entrer « doucement » dans le travail désagréable en ne se focalisant pas sur ses propres émotions qui le débordent mais sur celles d'un autre personnage, bien plus drôles et faciles à comprendre que les siennes. La production d'écrits, quant à elle, l'amène à se recentrer sur lui-même et à travailler cette fois sur ses propres ressentis, même si le travail demandé ne requiert pas forcément qu'il parle de manière directe de comment il se sent lorsqu'il est en colère, par exemple. Écrire demande de l'implication de sa part et, sur un sujet tel que les émotions, il va être amené à exprimer un peu de lui-même et de sa façon de penser, de vivre et de gérer la colère. Ce sont des moments privilégiés avant pour lui, à renouveler au cours de la séquence pour qu'il puisse se situer et comprendre ce qu'il a retiré des différents travaux menés sur ce sujet. On peut d'ailleurs imaginer un petit travail ritualisé, à travers un « jogging d'écriture », quotidien ou hebdomadaire selon la classe, sur lequel, pendant quelques minutes et très régulièrement, les élèves s'interrogeraient sur leurs émotions : les leurs, celles des autres, les manifestations, les façons de les gérer. Ces petits travaux d'écriture, souvent très révélateurs, permettraient aussi de pouvoir observer l'évolution dans le temps de chaque élève face à ses émotions : on pourrait ainsi tout à fait redonner plusieurs fois le même sujet de jogging d'écriture au cours de l'année et laisser les élèves comparer leurs différentes réponses pour voir si ces dernières ont changé et de quelle manière.

Mais, concernant la colère, une exploitation pédagogique particulièrement intéressante prend place en arts plastiques. De nombreuses possibilités, adaptables à chaque cycle, sont en effet envisageables autour de ce thème et il serait vraiment dommage de s'en priver car cette discipline offre un autre biais pour aborder les émotions, dans lequel certains élèves se retrouvent davantage et qui leur permet parfois d'exprimer ce qu'ils ne parviennent pas à dire dans d'autres disciplines. L'écrit peut en effet notamment freiner certains élèves, soit car ils ne le maîtrisent pas suffisamment, soit parce que se livrer ainsi sur un sujet aussi « intime » les bloque complètement. De plus, en lecture notamment, le risque principal est que les élèves ne parviennent pas à s'appropriier les émotions et les réactions des personnages et les maintiennent à distance sans parvenir à les adapter à leur cas tout particulier. Pour ces élèves (mais également pour les autres, bien évidemment), les arts plastiques peuvent prendre tout leur sens et pallier à cette difficulté.

On peut ainsi faire chercher les différentes manières d'exprimer la colère avec des feuilles de papier, tout simplement (ce qui permet aussi un travail sur les verbes d'action) : déchirer,

froisser, découper, gribouiller etc... Il est bien sûr préférable que ces propositions viennent des élèves eux-mêmes. On pourra ensuite laisser des feuilles, crayons, ciseaux à disposition des élèves dans le coin émotions pour que les élèves puissent se resservir de ce qu'ils ont appris lorsqu'ils en ressentiront le besoin. Un autre travail, toujours en arts plastiques, peut se faire autour des couleurs des émotions (avec appui – ou non – sur le livre d'Anna Llenas) : vert de peur, rouge de colère etc. Cela permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire et de donner corps (par la couleur) aux émotions qui les traversent pour mieux les comprendre. Il est alors intéressant de s'interroger avec eux sur le sens de ces couleurs : pourquoi le vert pour la peur, le rouge pour la colère, le jaune pour la joie ? Leurs réponses ne seront pas forcément celles attendues mais permettront d'enrichir encore leur lien aux émotions et les familiariser avec ces dernières pour pouvoir par la suite mieux les exprimer, les comprendre et les gérer. Dans le même ordre d'idée que pour les couleurs, on peut également travailler avec eux sur les différents éléments, en essayant de les associer aux émotions (l'eau pour la tristesse, le feu pour la colère, l'air pour la joie etc), en s'interrogeant toujours sur les raisons pour lesquelles on associe tel élément à telle émotion. La verbalisation est ici très importante, contrairement au premier travail évoqué de chiffonnage, gribouillage, découpage où elle n'est pas forcément nécessaire (ce qui peut expliquer pourquoi cette séance pourrait avoir lieu en début de séquence d'apprentissage).

On peut aussi choisir d'initier les élèves aux émotions à travers des œuvres d'art, pour apprendre à identifier et reconnaître des émotions, dans toute leur subtilité parfois, et à mettre des mots de plus en plus précis dessus tout en développant ses connaissances artistiques. On peut par exemple imaginer un travail sur le portrait, avec un premier temps d'observation de différentes peintures (« le cri » d'Edvard Munch, « la femme qui pleure » de Picasso, une illustration du capitaine Haddock issue d'une bande dessinée de « Tintin » par Hergé, « Esquisse pour la scène du massacre des Innocents » de Léon Cogniet etc) avant de faire réaliser un portrait aux élèves, présentant une émotion de leur choix. De ce travail peut naître un « petit cahier des émotions » regroupant tous les portraits par exemple ou une exposition des émotions à présenter aux autres élèves de l'école et aux parents.

### **3.3. Exemple pratique précis : le cas de l'école de la rue d'Oran**

Pour terminer mon exploration des exploitations pédagogiques autour des émotions, je souhaitais évoquer le cas précis de l'école de la rue d'Oran<sup>9</sup>, à Paris, dans 18<sup>ème</sup> arrondissement. Cette école a orienté son projet d'école tout entier autour des émotions. Les ARR (Ateliers de Réflexion et Réparation) font partie de ce grand projet : en salle informatique, les élèves qui en ont besoin sont réunis pour participer à ces ateliers. Chacun des élèves en cause lors d'un conflit raconte sa version et écoute le ou les autres sans les interrompre. C'est un dispositif mis en place depuis huit ans dans cette école. Le temps de réflexion dure une heure et est incompressible avant d'aborder la réparation. La directrice parle de « contrat social » : même si on a fait une bêtise, on n'est pas vilain pour la vie, on a le droit de réparer sa bêtise, de « remettre les compteurs à zéro ». Ils apprennent à faire la différence entre humour et violence, à comprendre la gradation de la gravité relative ou non de leurs paroles avec l'aide d'adultes (enseignants et animateurs). Le recul leur permet de mieux comprendre les raisons, les manifestations de leur colère et ce qu'ils auraient pu faire pour éviter une telle situation qui a dégénéré. Durant ces ARR, avec certains élèves, l'utilisation de l'écrit peut aider à prendre conscience de ce qui leur arrive et des situations qu'ils peuvent trouver. Pour ces élèves qui souvent parlent beaucoup, cela leur permet de se détacher du seul discours et de s'engager dans la réflexion nécessaire, de faire « une pause » pour mettre à distance ce qu'ils ont vécu. Pour d'autres élèves pour qui la parole est plus difficile, on se centrera davantage sur cette dernière pour ne pas rajouter d'obstacle inutile. Les élèves travaillent beaucoup sur le « pourquoi » dans ces ateliers, qui est souvent difficile pour eux à déterminer.

Les enseignants de cette école soulignent que ce projet est né de la place trop importante que prenaient les émotions perturbatrices en classe, qui faisaient obstacle aux apprentissages. Ils ont ressenti la nécessité d'aider les élèves à arriver en classe disponibles, débarrassés de ces émotions néfastes qui les traversent et qui sont de vrais problèmes, centraux, pour eux. Tout l'intérêt de ce projet est la mise en place dans toute l'école, du CP au CM2, créant une réelle continuité et permettant aux élèves qui ont besoin de plus de temps pour assimiler ce travail sur plusieurs années.

Les conseils de classe, les quoi de neuf sont autant de moments institutionnalisés dans l'emploi du temps qui permettent aux élèves de décharger leurs émotions et de les faire entendre à leurs camarades (par le biais de l'appel des émotions). Grâce à ces moments institutionnalisés, les élèves comprennent peu à peu qu'ils ont un temps pour parler et gérer ces émotions mais que sur d'autres temps ce sont les apprentissages qui sont privilégiés.

Le premier travail effectué est celui de mettre des mots sur ses propres sentiments avant de décrypter ceux des autres pour déboucher sur un travail très important concernant l'empathie : prendre en compte l'autre, se mettre à sa place. Pour cela, un gros axe sur le vocabulaire a été fait

dans les classes, avec des recherches très approfondies. Les mots ont été classés par famille, gradués par intensité et les élèves ont ainsi tenté d'y associer des situations. Grâce à cette enquête, ils ont réalisé qu'ils n'étaient pas tous égaux face aux émotions et que quand, pour certains, telle situation provoquait de la colère, pour d'autres elle provoquait de la tristesse ou même de l'indifférence. Il se rendent alors compte que leurs actions influent sur les réactions et émotions de leurs camarades, ce qui est primordial pour le bien vivre ensemble.

La question centrale de ce projet d'école est la suivante : comment faire des émotions un vrai objet d'apprentissage? Il s'appuie sur l'idée que cet apprentissage est primordial pour que les élèves acquièrent une discipline fondamentale : la compréhension d'un texte (pour comprendre pourquoi un personnage agit de telle ou telle manière, il faut être capable d'isoler son émotion) d'où un gros travail sur la littérature (il ne s'agit donc pas de ne parler que de soi et de ses émotions mais d'avoir aussi accès à la lecture et à la compréhension) pour pouvoir en fin de cycle 3 comprendre les inférences, travail qui débute dès la maternelle.

L'école (qui fait partie du réseau REP) vient pallier le manque d'échange et de mise en mots des émotions à la maison et dans les familles pour donner autant que faire se peut les mêmes clés à tous les élèves, en ajoutant du vocabulaire qu'ils n'ont pas chez eux.

Au sein des classes, certains élèves ont créé un carnet de bord des émotions (avec des productions d'écrit : la recette de la joie, des cadavres exquis avec une phase individuelle puis un travail de groupe pour entendre les perspectives différentes des camarades sur la même émotion, des acrostiches, des onomatopées ponctuant la journée au fil des émotions des élèves), de la lecture (reprise des livres étudiés en s'interrogeant sur les émotions des personnages), en art plastiques (étude d'œuvre avec la question à la fois de l'émotion de la personne peinte mais également celle de l'émotion que l'artiste a voulu faire passer : les élèves étaient poussés à toujours bien justifier leurs propos), en écoute musicale (réfléchir à ce que nous font ressentir les musiques écoutées)...

Le journal des apprentissages est un espace dans lequel les élèves peuvent inscrire ce qu'ils ont compris ou ce qu'ils n'ont pas encore tout à fait compris, ce qui permet d'avoir un retour, un bilan sur leurs propres apprentissages et ressentis. À l'école, on vient aussi apprendre à vivre ensemble, d'où l'importance de cultiver la joie du lien social avec les autres.

# CONCLUSION

La question posée à l'origine de ce mémoire était la suivante : prendre en compte les émotions des élèves et tirer profit de leurs manifestations permet-il d'améliorer le climat de classe et de favoriser les apprentissages ? La première partie, prenant appui sur plusieurs ouvrages scientifiques notamment, a permis de déterminer qu'effectivement, la prise en compte des émotions des élèves en classe était primordiale pour les aider à entrer dans les apprentissages et à trouver leur place dans le groupe, à se sentir entendus et respectés en tant qu'individus également. Ces recherches ont renforcé ma volonté de travailler avec mes CE2 sur les émotions en profondeur et sur le long terme, un travail trop court ou superficiel me paraissant être d'une utilité toute relative puisqu'il n'aurait pas permis de leur donner suffisamment de clés ou de pouvoir les utiliser sur l'année entière. Cependant, si j'ai pu observer chez certains élèves de nettes améliorations de comportement, il est évident que toutes ne dépendaient pas seulement du travail mené sur les émotions. Il est donc difficile d'établir précisément l'apport de ce travail sur le comportement individuel d'un élève. J'ai par contre pu constater que mener ce projet dès le début de l'année et continuer de le prolonger semaines après semaines avait permis de créer un vrai climat de classe positif et bienveillant. Aujourd'hui, aucun élève n'est, au sein de la classe, mis à l'écart. Aucun élève n'a peur de se tromper, tous lèvent la main avec entrain et jamais aucun de mes 23 CE2 ne se moque d'un camarade de classe qui pleure, renverse sa chaise ou boude. Or, c'était loin d'être le cas en septembre. Sur ce point très précis, mener un projet autour des émotions me semble particulièrement pertinent. Leur lexique s'est considérablement élargi et ils sont désormais tous capables d'employer un terme très précis pour qualifier au plus près l'émotion qu'ils ressentent. On peut espérer que cette précision soit un acquis pour la vie, qui leur permettra de mieux se connaître eux-mêmes et de mieux communiquer et faire preuve d'empathie avec les autres. Si l'empathie est réellement l'un des points positifs qui ressort de l'expérimentation autour des émotions en classe, il faut rester prudent sur d'autres points. En effet, bien qu'il ait des effets positifs sur le long terme et qu'il nécessite d'y passer du temps au début, ce travail requiert tout de même un temps d'installation très long, que ce soit pour les rituels ou pour l'utilisation concrète des moyens mis à leur disposition par les élèves : les messages clairs ont mis plusieurs mois à s'imposer, avant que les élèves n'y aient recours en autonomie ; certains élèves ont encore besoin qu'on les incite à utiliser la boîte à émotions, les jetons ou tout autre dispositif ; les rituels installés prennent un volume horaire conséquent sur la semaine etc. Cet aspect est réellement à prendre en compte, tout comme le fait que tous les élèves n'ont pas le même besoin des outils proposés. Il

faut veiller à ne pas trop pénaliser des élèves dont l'expression et la gestion des émotions n'est absolument pas un enjeu en voulant à tout prix accompagner ceux pour qui ce travail est primordial. De plus, la possibilité de travail sur les émotions est quasiment infinie, il est important de définir ce qu'il est impératif de travailler avec les élèves de la classe pour ne pas les « inonder » d'informations qui deviendraient contre-productives. Enfin, s'il me semble déjà évident que certains élèves ont vraiment su tirer profit des installations mises en place en classe, quelques mois ne suffisent pas à déterminer s'ils sauront sur le long terme s'en servir. Il faudrait pour cela pouvoir mettre en place un suivi sur toutes les classes de l'école, voire sur l'ensemble de la scolarité de l'élève... Certains élèves sont toutefois déjà bien plus disponibles pour les apprentissages et, même pour ceux qui sont encore parfois débordés par des émotions fortes et désagréables, elles ne les impactent plus aussi longtemps qu'en début d'année. Prendre en compte les émotions des élèves et travailler sur ce sujet (qui les a de plus fortement intéressés) permet donc bien d'améliorer le climat de classe et, pour beaucoup d'élèves, de favoriser les apprentissages ou, du moins, la disponibilité de l'élève pour les recevoir. Il serait très intéressant de savoir si ces compétences sont acquises définitivement ou s'il est nécessaire de les entretenir régulièrement pour qu'elles continuent à être utiles aux élèves concernés.



# BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

- <sup>1</sup> : Élisabeth Couzon, Françoise Dorn, *Les émotions : développer son intelligence émotionnelle*, ESF éditeur, 2007
- <sup>2</sup> : Julien Deonna, Fabrice Teroni, *Qu'est-ce qu'une émotion ?*, Librairie Philosophique J.VRIN, 2008
- <sup>3</sup> : Catherine Aimelet-Périssol, *Comment apprivoiser son crocodile*, Robert Laffont, 2002
- <sup>4</sup> : Claudia M.Gold, *À l'écoute des émotions de l'enfant*, Albin Michel, 2014
- <sup>5</sup> : Dr Catherine Gueguen, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, 2014
- <sup>6</sup> : Frédérique Cuisinier, Francisco Pons, *Émotions et cognitions en classe*, 13 pages, 2011. <hal-00749604> , consulté depuis <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- <sup>7</sup> : Benoît Galand, Cécile Carra, Marie Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école*, Presses Universitaires de France, 2015
- <sup>8</sup> : Isabelle Filliozat, *Au cœur des émotions de l'enfant*, Jean-Claude Lattès, 1999
- <sup>9</sup> : Magazine France Culture « Rue des écoles », *La classe : théâtre des émotions*, 20/12/2016
- <sup>10</sup> : Dossier sur l'expression des émotions en maternelle : [http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/dossier\\_j\\_exprime\\_mes\\_emotions.pdf](http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/dossier_j_exprime_mes_emotions.pdf)
- <sup>11</sup> : <http://www.feelings.fr>

## ANNEXE 1 :

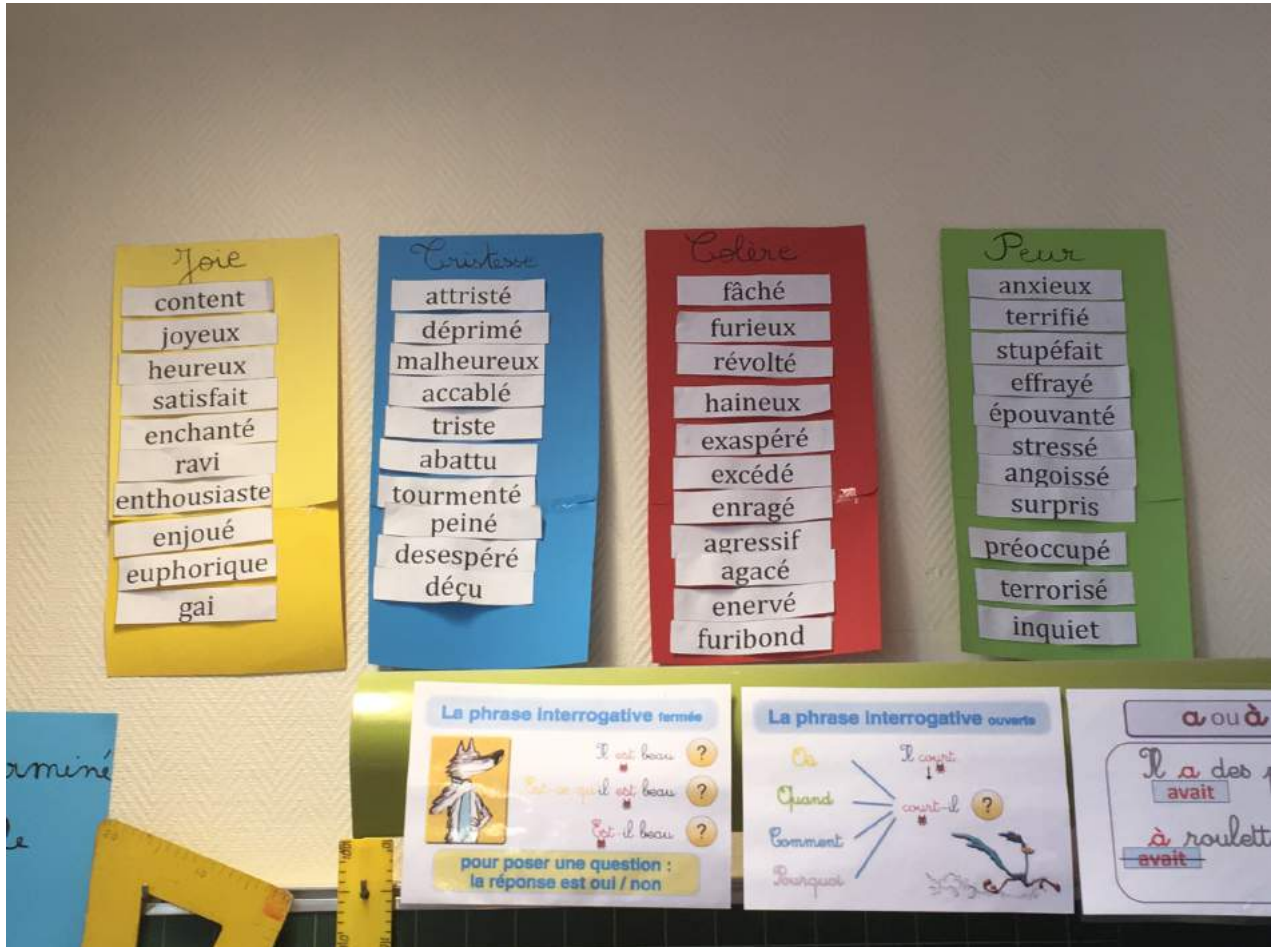
### *plan de la séquence sur les émotions*

#### LES ÉMOTIONS

<b>Objectif :</b> - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments				
<b>Compétences visées :</b> - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés. - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.				
Séances	Objectif	Durée	Matériel	Déroulement
<b>Séance 1</b>	Imiter et reconnaître les caractéristiques physiques des émotions	15 minutes + 30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ album Aujourd'hui je suis de Miels van Hout</li> <li>_ une boîte comprenant des étiquettes avec des émotions, sentiments ou sensations à mimer</li> <li>_ un appareil photo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ <b>Lecture offerte</b> de l'album <u>Aujourd'hui, je suis</u> et courte discussion collective sur les représentations physiques des émotions sur le personnage de l'histoire</li> <li>_ <b>Séance de mime</b> : un élève volontaire de la classe mime une émotion piochée dans la boîte. Quand un autre élève pense avoir trouvé, il lève la main et, s'il a trouvé la bonne émotion, c'est à son tour d'aller en mimer une nouvelle. L'élève interrogé doit justifier son choix (« je vois la peur parce qu'il ouvre grand les yeux », « A. mime la joie car elle fait un grand sourire » etc). Lorsqu'une émotion pose problème (plusieurs élèves sont en désaccord sur l'émotion jouée par exemple), on confronte les opinions et on demande au « mimeur » ce qu'il en pense et pourquoi il a mimé l'émotion ainsi</li> <li>_ <b>Début d'institutionnalisation</b> : prise en photos des élèves en situation de mime.</li> </ul>
<b>Séance 2</b>	Élargir son lexique de mots sur les émotions	25 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Les étiquettes émotions</li> <li>_ Le tableau des émotions où rassembler les étiquettes (affichage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ <b>distribution par groupes de 3/4 d'étiquettes émotions</b> à classer dans le tableau des émotions (joie, peur, colère, tristesse) accroché au tableau, chaque groupe se met d'accord sur l'endroit où mettre ces étiquettes</li> <li>_ <b>mise en commun</b> : chaque rapporteur du groupe vient accrocher les étiquettes mots de son groupe sur l'affiche « le vocabulaire des émotions » au tableau, qui sera ensuite accrochée dans la classe (10 minutes)</li> </ul>

<b>Séance 3</b>	Exprimer ses émotions et leurs manifestations	25 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Le tableau des émotions affiché</li> <li>_ Une fiche par élève avec leur photo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ <b>exercice individuel de production écrite</b> : distribution à chaque élève d'une feuille A5 sur laquelle est collée sa photo (cf séance de mime). Il doit copier et compléter la phrase suivante « Quand je suis..., je me sens... » et peut ensuite illustrer l'espace restant sur la feuille.</li> <li>_ Toutes les feuilles sont ensuite <b>regroupées et affichées</b> dans le coin calme de la classe.</li> </ul>
<b>Séance 4</b>	Trouver et utiliser des dispositifs pour gérer ses émotions fortes dans la classe	15 minutes + 15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ boîte à émotions</li> <li>_ dispositifs proposés par les élèves pour le coin calme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ D'après leurs productions écrites de la séance 3, <b>chercher collectivement des dispositifs à mettre en place en classe</b> pour gérer ses émotions fortes : les élèves mettent des mots sur leurs ressentis et les manifestations visibles dans leur comportement pour trouver des dispositifs concrets à installer en classe (15 minutes)</li> <li>_ <b>Découverte et appropriation du coin calme</b> : regroupement des dispositifs proposés par les élèves ou l'enseignante lors de la discussion dans un endroit identifié de la classe autour d'une boîte à émotions. (15 minutes)</li> </ul>
<b>Séance 5</b>	Être capable d'exprimer ses émotions pour régler des conflits	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ aide-mémoire individuel « message clair »</li> <li>_ affiche message clair</li> <li>_ situations de conflits pour chaque groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ <b>Travail en grand groupe</b> : « Que peut-on faire quand on est en conflit avec quelqu'un ? »</li> <li>_ <b>Présentation par l'enseignante du « message clair »</b> en 5 grandes étapes écrites et affichées en classe. Insister sur l'importance de reconnaître et d'exprimer ses émotions pour vivre plus sereinement en collectivité.</li> <li>_ <b>Travail en groupes</b> : par groupes de 3 ou 4, problèmes nécessitant le recours à une utilisation d'un message clair pour communiquer à l'autre ses émotions</li> <li>_ <b>Restitution au grand groupe</b> : chaque rapporteur du groupe expose aux autres groupes son problème et le message clair qu'il utiliserait.</li> <li>_ <b>Chaque élève s'engage à avoir recours au message clair</b> pour régler de manière autonome des conflits avec les autres élèves de la classe</li> </ul>


## ANNEXE 2 : affiches du vocabulaire des émotions






## ANNEXE 3 : quelques productions d'élèves

Quand je suis triste,




j'ai envie de ...  
*pleurer car j'ai mal*

Quand je suis timide,




j'ai envie de ....  
*J'ai envie de me cacher  
dans la cour*

Quand je suis effrayé,



j'ai envie de ....  
*me cacher parce que  
j'ai peur*

Quand je suis amoureuse,




j'ai envie de ....  
*j'ai envie de faire un câlin.*

Quand je suis fière,




j'ai envie de ...  
*être à des gens que j'ai réussi quelque  
chose et que je suis fière de moi.*

Quand je suis fatiguée,




j'ai envie de ...  
*Me reposer et de  
faire une sieste.*

Quand je suis effrayée,




j'ai envie de ...  
*pleurer, de crier, de me  
cacher, et de rentrer mes  
doudous*

Quand je suis stressé,



j'ai envie de ....  
*sortir le soir car c'est comme ça que  
je m'endors.*

Quand je suis en colère,

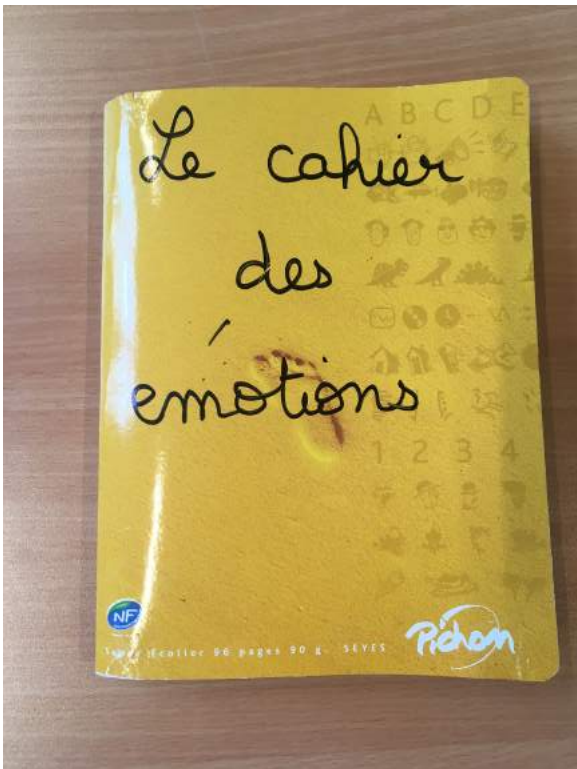


j'ai envie de ...  
*de taper mon frère et  
de lui faire mal à la  
tête.*

**ANNEXE 4 :**  
*photographies du coin émotion de la classe*







**ANNEXE 5 :**  
*affiche sur les messages clairs*


## LE MESSAGE CLAIR

*Je suis calme, je regarde et j'écoute l'autre.*

1. Est-ce que je peux te faire un message clair ?
2. Quand tu as .....  
(tu expliques ce qui s'est passé)
3. Ça m'a .....  
(tu expliques ce que tu as ressenti)
4. Je voudrais .....  
(tu fais une demande claire à l'autre)
5. Est-ce que tu as compris ?  
(tu vérifies que l'autre a bien compris)

## ANNEXE 6 :

*matrice possible d'une double page d'un cahier de suivi des émotions*

<b>Aujourd'hui, je me suis senti...</b>	<b>J'ai réussi à dépasser mon émotion...</b>	
	en utilisant un outil du coin calme :  → coussins → boîte à émotions → jetons émotions → peluche → cahier des émotions	en utilisant la méditation :
	en en parlant avec un copain ou un adulte...  	d'une autre façon :



## ANNEXE 7 :

*exemple d'une roue des émotions issue du site comitys.com*



## RÉSUMÉS :

La classe est un espace privilégié de survenue des émotions : les élèves et leur enseignant y passent toutes leurs journées, ensemble, et doivent apprendre à composer avec leurs émotions, fortes ou non, mais également avec celles de leurs camarades, voire de leur enseignant. Ces émotions, qui semblent nécessaires pour entrer dans les apprentissages, peuvent parfois être désagréables et générer une perturbation durable pour l'élève qu'elles traversent ainsi que pour l'ensemble de la classe. Les prendre en compte et chercher des outils pour aider les élèves à les exprimer, à les gérer et à accepter celles des autres permet-il de générer un climat de classe favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves et de l'enseignant ? C'est la question à laquelle ce mémoire essaie de répondre, en proposant des exemples pratiques précis pour travailler sur les émotions, dans le cadre du programme d'enseignement moral et civique notamment.

*A classroom is a privileged space for the occurrence of emotions : students and teachers spend their daily time together. They need to deal with their emotions but also with these of the other students and their teacher. These emotions, very important to come in the learning process, can sometimes be unpleasant and can generate a lasting disturbance for the class as a whole. Is taking into account and look for tools to help students express their feelings, managing and accepting those of others, helping the entire classroom feel better and ready to learn ? This is the question this essay tries to answer, by proposing specific practical examples to work on emotions with students, in the framework of the moral and civic education program.*