



HAL
open science

La mise en place de discussions à visée philosophique sur les émotions permet-elle aux élèves de développer leur langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de favoriser le vivre-ensemble ?

Chloé Vianez

► To cite this version:

Chloé Vianez. La mise en place de discussions à visée philosophique sur les émotions permet-elle aux élèves de développer leur langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de favoriser le vivre-ensemble?. Education. 2018. dumas-01813931

HAL Id: dumas-01813931

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813931>

Submitted on 12 Jun 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »

Mention premier degré

Écrit réflexif

**La mise en place de discussions à visée philosophique sur
les émotions permet-elle aux élèves de développer leur
langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de
favoriser le vivre-ensemble ?**

soutenu par

Chloé VIANEZ

le 14 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Anne Touzeau, directeur de l'écrit réflexif
Christine Bajard, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Chloé Vianez.....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

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

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

Date : 26/04/18

Signature :



Sommaire

I.	Introduction.....	3
II.	Les compétences psychoaffectives et sociales des enfants.....	4
II.1	Définition des compétences psychoaffectives et sociales.....	4
II.2	L'empathie.....	7
II.3	L'intégration des compétences psychoaffectives et sociales et de l'empathie au sein de la classe.....	9
III.	La place du langage dans l'expression des émotions.....	11
IV.	Les discussions à visée philosophique.....	13
IV.1	Définition.....	13
IV.2	La démarche.....	14
IV.3	Les postures de l'enseignant et des élèves.....	15
V.	La séquence menée en classe.....	16
V.1	Le support utilisé.....	16
V.2	Le détail de la séquence.....	19
VI.	L'analyse de la séquence.....	20
VI.1	L'analyse des séances rapport à la définition des discussions à visée philosophique.....	20
VI.2	L'analyse des échanges entre les élèves.....	23
VI.3	L'analyse des compétences psychoaffectives et sociales des élèves.....	26
	Conclusion.....	27
	Bibliographie.....	29
	Annexes.....	30

I. Introduction

Cet écrit réflexif est issu de mon expérience en tant que professeur des écoles stagiaire dans une classe de grande section. J'ai pu exercer cette première année d'entrée dans le métier d'enseignant au sein d'une école primaire de 11 classes, dans une zone semi-rurale. Exerçant à mi-temps lors de cette année de titularisation, mes jours de prise en charge de la classe ont été fixés au jeudi, vendredi et le mercredi une semaine sur deux.

La classe de grande section qui m'a été confiée se composait en début d'année de 27 élèves puis 3 nouveaux élèves sont arrivés en cours d'année, augmentant l'effectif de la classe à 30 élèves dont 11 filles et 19 garçons. J'ai pu constater assez rapidement qu'il s'agissait d'une classe agitée. En effet certains élèves n'arrivaient pas à rester attentifs et concentrés au coin regroupement, avaient des difficultés à s'écouter et ne pouvaient s'empêcher de discuter entre eux. De plus, certains élèves présentaient des comportements agressifs vis-à-vis des autres. Par exemple, une élève pinçait, tapait et griffait ses camarades, un autre élève pouvait rejeter toute forme de communication en se mettant dans la peau d'un animal type dinosaure et en effectuant donc des gestes agressifs, enfin deux autres élèves tapaient leurs camarades. L'atmosphère de la classe pouvait donc régulièrement être tendue et la communication lors des regroupements était difficile du fait que les élèves s'écoutaient peu et que certains perturbaient le groupe lors de ces moments. De plus, lors des récréations se déroulaient parfois des incidents du type : un élève tape, griffe ou pince un autre.

Face à cette situation, je me suis donc demandé comment je pouvais créer un climat de classe propice aux apprentissages en aidant les enfants à devenir « élève » et à mieux vivre ensemble en diminuant les rapports agressifs. Ce thème du bien être à l'école était de plus au cœur de notre projet d'école. Ce sujet m'anime aussi car l'envie de venir à l'école et s'y sentir bien, particulièrement à l'école maternelle mais plus généralement tout au long de la scolarité, est selon moi un point primordial, pour apprendre et s'épanouir. C'est aussi un facteur de lutte contre le décrochage scolaire. Enfin, il est important de rappeler qu'il est du rôle de l'école de former de futurs citoyens et donc de leur apprendre à vivre en société, notamment à l'école maternelle. En effet, il est noté explicitement dans les derniers programmes de 2015, que l'école maternelle est « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble¹ ».

Pour favoriser ce vivre ensemble, j'ai d'abord fait l'hypothèse que chacun devait apprendre à gérer son agressivité. Or pour arriver à cela, il me semblait nécessaire que les élèves réussissent à prendre de la distance par rapport à ce qui est vécu en adoptant une attitude plus réflexive et qu'ils acquièrent d'autres moyens d'expression que la violence. La réponse à apporter en vue d'atteindre ces deux objectifs est donc apparue : accroître le langage. Ce travail spécifique autour du langage oral permettrait de développer un langage plus complexe mais aussi d'aider les élèves dans l'appropriation des règles conversationnelles, des règles de vie... pour acquérir les premiers principes de la vie en société. Cependant, même si le langage est au cœur des programmes de l'école maternelle car il permet aux élèves de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir, les élèves doivent aussi « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe »² pour réussir à mieux vivre ensemble. Pour cela, ils doivent apprendre à réfléchir ensemble, en respectant donc les règles de

¹ B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

² B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

l'échange, pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Les compétences psychoaffectives et sociales des élèves doivent aussi être développées notamment en travaillant sur les émotions et l'empathie. A ce titre, les programmes de l'école maternelle de 2015 mettent en avant que les situations concrètes de la vie de la classe ainsi que les histoires lues ou les saynètes permettent une première sensibilisation des élèves aux expériences morales. Ces programmes demandent aussi à l'enseignant d'aider les élèves à identifier et exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments.

Pour réussir à tenir ces deux versants ; à la fois enrichir le langage des élèves tout en développant leurs compétences psychoaffectives et sociales ; j'ai choisi de mettre en place un dispositif de discussions à visée philosophique sur les émotions. Mon objectif a alors été de répondre à la problématique suivante : ***La mise en place de discussions à visée philosophique sur les émotions permet-elle aux élèves de développer leur langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de favoriser le vivre-ensemble ?***

Dans un premier temps, je me suis intéressée aux compétences psychoaffectives et sociales des jeunes enfants afin de mieux comprendre leurs réactions parfois violentes et chercher des moyens pour les réguler. Dans un deuxième temps, j'ai voulu approfondir la question de la place occupée par le langage dans l'expression des émotions chez les élèves de maternelle, en vue de vérifier l'hypothèse que le langage permettrait de gérer son agressivité. Puis j'ai approfondi mes connaissances sur les discussions à visée philosophique afin de pouvoir en mettre en place dans ma classe en cherchant à lier langage et compréhension des émotions. La séquence que j'ai mise en place et son analyse font ensuite l'objet de la cinquième partie.

II. Les compétences psychoaffectives et sociales des enfants

Face au constat que certains élèves de ma classe pouvaient être violents, je me suis interrogée sur les facteurs qui pouvaient expliquer cette violence et j'ai cherché des leviers pour aider ces élèves à diminuer leurs rapports agressifs avec les autres et favoriser ainsi le vivre-ensemble. Pour mieux appréhender leurs comportements je me suis alors intéressée aux compétences psychoaffectives et sociales des jeunes enfants ainsi qu'aux éléments qui peuvent les influencer positivement.

II.1 Définition des compétences psychoaffectives et sociales

Pour commencer, qu'entend-t-on par compétences psychoaffectives et sociales ?

Le développement psychoaffectif et social de l'enfant prend en compte son développement émotionnel en interaction avec son environnement social et culturel. La compétence émotionnelle désigne « un ensemble d'aptitudes comportementales, cognitives et régulatrices axées sur l'affect qui apparaissent avec le temps, au fur et à mesure qu'une personne grandit dans un contexte social »³. Des facteurs individuels, comme le développement cognitif et le tempérament, les expériences

³ <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>

sociales et les premiers apprentissages, peuvent influencer le développement de cette compétence. D'ailleurs, dans son livre *Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Catherine Gueguen appuie cette idée en mettant en avant que l'environnement familial et social est capital mais que le tempérament de l'enfant et la génétique interviennent aussi dans la faculté à surmonter les épreuves et la capacité de résilience malgré des expériences traumatisantes. Elle affirme aussi que la connaissance des stades du développement de la vie affective de l'enfant permettrait d'ajuster les conduites des adultes.

Le premier stade du développement de la vie affective commence dès la naissance lorsque l'enfant cherche à entrer en relation avec ses pairs, ces relations favorisant la sécrétion de molécules cérébrales essentielles pour la socialisation. L'être humain est fait pour rencontrer les autres et cherche des relations harmonieuses et empathiques. Or Catherine Gueguen émet le constat que certains enfants ont trop peu d'échanges avec les adultes ce qui ne permet donc pas de construire une relation de qualité et engendre des difficultés à se comprendre. En particulier à l'école, le nombre trop important d'élèves empêcherait d'établir une relation satisfaisante avec chacun. Une mémoire émotionnelle inconsciente est aussi active dès la naissance. Un traumatisme précoce pourra donc entraîner des perturbations mentales et comportementales.

L'enfant est ensuite très malléable et influençable car c'est durant les premières années de sa vie que le cerveau de l'être humain est le plus fragile et vulnérable. En effet, le cerveau est un organe plastique qui se modifie pendant toute la vie mais dont une grande partie se forme au cours des cinq premières années, sa maturation se prolongeant jusqu'à la fin de l'adolescence. Par exemple, les lobes temporaux et frontaux qui sont à la base des processus cognitifs et de la régulation des émotions ne sont pleinement développés que vers 16-17 ans. Le petit enfant n'a donc pas physiologiquement la capacité de gérer l'ensemble des situations et des émotions auxquelles il est confronté.

L'Homme dispose de 3 cerveaux :

- Le cerveau archaïque qui assure les fonctions primaires liées à la physiologie de base et aux comportements instinctifs de survie.
- Le cerveau émotionnel qui permet de ressentir l'agréable, le désagréable et les émotions.
- Le néocortex qui est lié aux fonctions cognitives supérieures. On y trouve le lobe préfrontal qui est à l'origine de la réflexion, du raisonnement, de la créativité, de l'imagination, de la résolution de problèmes, de la planification, de la conscience de soi et de l'empathie.

Or chez le jeune enfant, le cortex préfrontal est encore immature ce qui l'empêche de réguler ses émotions fortes et les instincts agressifs et défensifs générés par le cerveau émotionnel et archaïque, alors que son amygdale, qui lui permet de réagir immédiatement pour se protéger de tout danger potentiel, est mature. L'enfant a donc souvent très peur sans être capable de se raisonner car les structures cérébrales capables de freiner l'amygdale sont peu fonctionnelles. Il a alors besoin d'un adulte qui l'apaise. De plus, consoler l'enfant participe à la maturation de son cerveau car cela l'aide à développer les connexions qui permettent d'apaiser ses sentiments. Un comportement affectueux aidera donc l'enfant à gérer les émotions envahissantes et les impulsions de son cerveau émotionnel et archaïque. Avec le temps, les voies de communication entre le cortex et le système limbique vont se renforcer et contrôler naturellement ces pulsions primitives. Ainsi, aux alentours de 5 à 6 ans, l'enfant commence à mieux contrôler ses émotions négatives, à en comprendre les causes et à savoir

les surmonter. Les enfants de ma classe de grande section étant dans ces âges, il me paraît donc tout à fait opportun de travailler sur les émotions avec eux pour les aider à les comprendre et les contrôler.

Ces expériences émotionnelles vont être fondatrices et influencer le développement des connexions synaptiques et des circuits cérébraux. En effet, les neurosciences ont mis en avant que les relations affectives vécues par l'enfant ont des conséquences sur le développement de son cerveau, ces relations affectives faisant partie des principales préoccupations de l'être humain. L'enfant a besoin d'être soutenu, protégé et d'avoir une relation respectueuse, empathique et aimante pour permettre à son cerveau d'évoluer d'une façon favorable et optimale. La peur l'empêche de penser et d'apprendre et le stress détruit des neurones de l'hippocampe ce qui peut avoir un effet désastreux sur l'apprentissage et la mémoire. De plus, le stress durant les premières années de la vie peut conduire à la sécrétion de cortisol qui a des conséquences immédiates, avec des troubles de l'humeur, et futures, avec un adulte hypersensible au stress et des manifestations anxieuses ou dépressives. Ce stress lors de la petite enfance peut aussi provoquer des accès de violence incontrôlés mais le maternage permet de diminuer ces effets négatifs.

Les pratiques éducatives basées sur les rapports de force sont donc nocives car la violence éducative ordinaire (châtiments corporels, souffrances morales, peur et menaces) a des conséquences physiques et psychologiques redoutables sur l'enfant. De plus, l'adulte joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant car ce dernier s'imprègne de son environnement. La violence va donc appeler la violence, car l'enfant imite l'adulte qui reste un modèle quel que soit son comportement. Gueguen défend l'idée que d'abandonner la violence éducative au profit d'une éducation positive et empathique ne rend pas les enfants plus indisciplinés comme le démontre l'exemple des pays nordiques. Ils ont montré que les lois d'abolition des châtiments corporels ont été un moyen efficace pour faire évoluer les mentalités vers moins de violence sociale, une plus grande compréhension mutuelle et un plus grand respect des autres et des différences.

Les compétences psychoaffectives et sociales de l'enfant se construisent donc au fil du temps, en cherchant les interactions avec son environnement qui lui sert de modèle. Il a alors besoin d'un adulte qui lui montre le chemin et donne un cadre en sachant dire non mais avec douceur, calme et affection. Il a aussi besoin d'être soutenu et materné pour réussir à faire face aux pulsions primitives qui le submergent. Lui offrir une sécurité affective favorisera aussi le développement de son cerveau en inhibant les effets négatifs du stress. Même si une partie de ces compétences tient du rôle de la famille, en particulier lors de la toute petite enfance, on voit bien que l'enseignant peut aussi servir de modèle. Comme il fait aussi partie de ses compétences d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, on voit qu'il est important qu'il instaure un cadre bienveillant et rassurant pour accompagner positivement les élèves dans leur développement. Enfin, plus l'enfant vivra des expériences empathiques, plus il deviendra sociable et moins il développera de comportements agressifs et antisociaux. L'enseignant doit donc s'attacher à faire vivre des expériences empathiques aux élèves, ce que je souhaite faire à travers les discussions à visée philosophique.

Mais qu'est-ce que l'empathie et en quoi peut-elle aider l'enfant à devenir plus sociable ?

II.2 L'empathie

Le neurobiologiste Jean Decety définit l'empathie cognitive comme la capacité à comprendre les intentions d'autrui et l'empathie affective comme la capacité à sentir et partager les émotions et sentiments d'autrui. Le psychologue Carl Rogers y ajoute une variable en définissant l'empathie comme une « disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre ». L'empathie s'apparenterait donc à partager l'émotion de l'autre d'une manière plus ou moins intense mais toujours maîtrisée, évaluée et mesurée pour ne pas oublier qu'on est soi-même, car sinon il s'agit de l'identification⁴. Elle nécessite d'être capable de se décentrer de soi pour réussir à se représenter le monde mental d'autrui. Cependant, d'après Decety, l'empathie commence par soi-même et il est d'abord nécessaire d'être à l'écoute de soi pour pouvoir ensuite être empathique avec les autres. L'échange empathique consiste à savoir exprimer ses émotions et ses sentiments en essayant de les comprendre et en cherchant à formuler ce que l'on souhaite sans agressivité. Or les enfants ont besoin d'aide pour identifier leurs émotions et donc réussir à avoir des échanges empathiques. Cela rejoint les principes de la communication non violente qui permet de résoudre les conflits par le langage.

Omar Zanna, maître de conférences en sociologie à l'université du Maine, distingue deux sortes d'empathie :

- L'empathie cognitive qui s'apparente à un raisonnement logique et correspond à la prise en compte de la façon dont l'autre va recevoir notre propos.
- L'empathie émotionnelle qui est une résonance avec l'autre qui passe par le langage du corps et les expressions lorsque l'on est en interaction : par exemple avoir tendance à sourire si l'autre sourit, sans jamais se perdre dans ses émotions. Dans la mesure où la relation à l'autre s'établit d'abord par le corps, c'est cette empathie émotionnelle qui est au cœur de la démarche d'éducation à l'empathie par le corps développée par Omar Zanna⁵.

Les actions qu'il a mises en œuvre pour éduquer à l'empathie par le corps ont permises de relever les effets suivants :

- Les mises en scène des corps, lors des partages collectifs des émotions ont favorisé la mise en mots des émotions. Lier ces mises en scène à un travail sur le vocabulaire spécifique des émotions a permis aux élèves d'acquérir plus de mots et donc de mieux s'exprimer. Or « parce qu'ils articulent la pensée, les mots sont également les ennemis de la violence⁶ ».
- Les élèves sont moins hésitants à dire les choses à leurs pairs.
- Il a été relevé une plus grande considération d'autrui.
- En s'appuyant sur des situations vécues par un camarade et en invitant les élèves à dire ce qu'ils éprouveraient dans les mêmes circonstances, les connaissances et savoirs-être ont été transférés à des situations réelles.
- Le programme a des effets positifs sur le climat empathique des classes.

⁴ Lebovici S.

⁵ Omar Zanna, *Apprendre à vivre ensemble en classe*

⁶ Alain Bentolila

Utiliser le corps pour éduquer les élèves à l'empathie semble donc être une piste intéressante pour les aider à développer leur langage autour des émotions et réussir à prendre l'autre en considération et imaginer ce qu'il peut ressentir.

L'empathie qui ne concerne que la compréhension des sentiments et émotions n'est pas à confondre avec la théorie de l'esprit qui se définit comme « la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales »⁷ et désigne les processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres et permet de comprendre tous les types d'états mentaux.

L'enfant peut établir des relations stables et durables avec les autres, cependant, dans un réseau social, il met en pratique des interactions qu'il a en général apprises à la maison. De plus, ses neurones miroirs qui sont le point de départ du processus empathique car ils servent à déchiffrer les intentions et émotions d'autrui et permettent de comprendre l'autre par le ressenti, prennent aussi pour modèle l'entourage de l'enfant qui apprend et imite en rejouant les scènes qu'il voit se dérouler autour de lui. Or les recherches ont mis en avant que la compréhension des émotions est le support dont l'enfant a besoin pour développer des conduites sociales adaptées. En effet, il a été montré que la compréhension des émotions est liée à une basse fréquence des problèmes de conduite, à une plus grande acceptation sociale dans le milieu scolaire et à la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels. Les enfants qui manifestent des carences au niveau des compétences d'interactions sociales, en ayant par exemple des difficultés à prendre en compte les besoins des autres, sont donc souvent rejetés. Or cette peur du rejet est l'une des principales angoisses de l'être humain car il éprouve un besoin primaire de survie d'appartenir à un groupe. On voit alors tout l'intérêt d'aider les élèves à exprimer et comprendre leurs émotions pour devenir plus empathiques et plus habiles du point de vue social en adoptant des conduites sociales adéquates pour se faire accepter. Pour développer l'empathie des enfants il semble aussi indispensable de leur fournir des modèles.

Les enfants sont très tôt capables d'empathie. En effet, la psychologie du développement actuelle montre que l'enfant âgé de 4 et 5 ans n'est pas exclusivement centré sur lui-même mais possède la capacité d'adopter un autre point de vue, de collaborer avec les autres et de comprendre les besoins émotionnels des autres. Les enfants passent de l'imitation (soit la sympathie) où ils épousent totalement le modèle de l'autre (il ressent avec autrui), à la mimesis (soit l'empathie), où l'autre est pris comme modèle (il ressent dans l'autre). Cette disposition s'acquiert donc au cours de la socialisation. On voit alors le rôle majeur qu'occupe l'école maternelle en tant que lieu de socialisation où les élèves apprennent à vivre ensemble.

Le développement de l'empathie vise aussi à sensibiliser les enfants aux effets de leurs actions. En effet, en étant capable d'imaginer comment une action serait jugée par autrui, l'empathie est aussi un instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de norme : « agissez envers les autres comme vous voudriez qu'ils agissent envers vous »⁸. Cette construction de soi comme personne singulière au sein d'un groupe reprend l'une des visées des programmes de l'école maternelle. On y retrouve d'ailleurs le terme d'empathie : « à travers les situations concrètes de la vie

⁷ https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html

⁸ Omar Zanna, « Apprendre à vivre ensemble en classe », page 22

de la classe, une première sensibilité aux expériences morale (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. »⁹

On voit donc que le développement des compétences psychoaffectives et sociales, notamment à travers l'empathie, est en accord avec les préoccupations de l'Education Nationale. Ces compétences permettent aux enfants de construire des relations sociales de qualité avec les autres en augmentant leur capacité d'écoute de l'autre. Elles les aident aussi à se connaître en s'écouter eux-mêmes pour se construire au sein du groupe.

Comment réussir désormais en tant qu'enseignante à développer ces compétences psychoaffectives et sociales et l'empathie chez les élèves ?

II.3 L'intégration des compétences psychoaffectives et sociales et de l'empathie au sein de la classe

Après avoir constaté l'intérêt de travailler les compétences psychoaffectives et sociales des élèves pour les aider à se construire et à entretenir des relations sociales de qualité avec les autres qui permettent le bon vivre ensemble, je me suis demandé comment je pouvais les aider à les développer.

Comme nous avons pu voir précédemment que l'enfant avait besoin d'interaction avec l'adulte, il me paraît tout d'abord important d'essayer de construire une relation de confiance avec chaque enfant pour lui offrir un espace d'échange avec l'adulte. Cependant ce n'est pas chose aisée lorsque la classe compte trente élèves. J'essaye donc de modifier ma vision globale de la classe pour prendre le temps d'échanger avec chacun dès qu'un moment se présente, en particulier lors de l'accueil du matin. De plus, prendre le temps de se poser et de discuter permet aux enfants de ralentir le rythme alors qu'ils sont souvent pressés du matin au soir, et de vivre le moment présent.

Ces travaux m'ont aussi permise de prendre conscience qu'adopter une posture qui apaise et rassure les élèves, les aide à surmonter les émotions qui peuvent les submerger. Gueguen prône que prendre en compte les émotions de l'enfant par exemple en lui disant : « je comprends que tu sois en colère, mais on ne mord pas. Je te fais confiance, dans quelque temps tu sauras faire autrement¹⁰ », permet de l'apaiser et lui offre un sentiment de sécurité affective qui lui donne de la confiance, et un socle pour se construire. D'autant plus que la peur et le stress ont des effets néfastes sur les apprentissages mais aussi sur la capacité à interpréter les émotions des autres. En effet, dans le livre de Gueguen, les émotions sont définies comme des réactions automatiques souvent de courte durée qui nous surprennent en jaillissant brusquement et ont une traduction corporelle et physiologique. Les sentiments sont vus quant à eux comme plus élaborés. Ils colorent notre humeur et sont souvent durables. Mais émotions et sentiments transparaissent d'abord au niveau du visage et surtout par les yeux, ce que l'ocytocine aide à décrypter. Or le stress bloque la sécrétion des molécules de bien-être, en particulier de l'ocytocine qui aide donc à percevoir les émotions des autres et à les interpréter pour permettre l'empathie. L'ocytocine diminue aussi très fortement l'anxiété et l'agressivité. Créer une atmosphère bienveillante, de confiance et de bien être dans la classe, en plus d'apporter un lien

⁹ B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015

¹⁰ *Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Page 125

d'attachement sécurisé à l'enfant comme dit précédemment, diminuerait donc son anxiété et son agressivité et serait donc favorable à l'apprentissage à la socialisation en favorisant l'empathie. Il est donc important de créer une atmosphère de classe sereine et propice aux apprentissages, et d'éviter les rapports de force avec les élèves. Or il me semble que des règles de classe et des sanctions claires et reconnues par tous soient un moyen pour éviter ces rapports de force.

Il ne faut pas non plus oublier que l'enseignant, en tant qu'adulte faisant partie de l'environnement des enfants, joue un rôle fondamental dans leur développement. En tant que modèle que les élèves imitent il se doit d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, comme il est affirmé dans le référentiel des compétences professionnelles des professeurs. Il s'agit donc pour l'enseignant de réussir à leur montrer le chemin, notamment en restant calme et en se conformant lui-même aux règles. Exprimer ses émotions et ses attentes en tant qu'enseignant peut aussi je pense offrir un modèle aux élèves pour qu'ils puissent réagir de la même manière pour résoudre des problèmes et non pas avec la violence. C'est donc un travail sur moi-même que j'ai entrepris pour essayer de garder mon calme dans les différentes situations et toujours passer par l'explicitation pour permettre aux élèves d'intégrer une manière de réagir autre que la violence. En effet, régler les conflits calmement en ne cédant pas mais en expliquant pourquoi on ne doit pas faire cela montre à l'enfant qu'il est possible de réagir calmement lorsque l'on est pas d'accord, ce qu'il pourra ensuite imiter.

Mais pour réussir à utiliser un mode de réaction semblable, les élèves ont besoin d'aide pour identifier et exprimer leurs émotions. Nous avons vu que l'enfant vers 5-6 ans commence à mieux contrôler ses émotions négatives, à en comprendre les causes et à savoir les surmonter. Mon rôle en tant qu'enseignante est donc de l'accompagner à mettre en mots ce qu'il ressent. Cela l'habitue ainsi à être à l'écoute de lui-même et à exprimer ses émotions et ses sentiments en essayant de les comprendre pour pouvoir ensuite exprimer ses besoins.

Cette identification des différentes émotions sert de base pour réussir à avoir des échanges empathiques avec les autres. Or plus l'enfant vivra des expériences empathiques, plus il deviendra sociable et moins il développera de comportements agressifs et antisociaux. Après avoir appris à l'élève à s'écouter, l'enseignant doit ensuite lui apprendre à se décentrer de lui-même pour réussir à se représenter le monde mental d'autrui. Pour cela, l'enseignant peut reprendre les propositions d'Omar Zanna comme utiliser son corps lors de mises en scène ou s'appuyer sur des situations vécues pour chercher à éprouver les ressentis des autres dans les mêmes circonstances. Pour créer une mise à distance avec soi et favoriser le langage d'action plus accessible pour des élèves de maternelle, il est aussi possible de jouer des scènes avec des marionnettes. Le jeu est aussi un bon moyen pour aider l'enfant à se développer. Il lui procure du plaisir, développe son imagination, l'aide à se connaître et à connaître les autres, lui permet d'exprimer sa vitalité et de comprendre qu'il existe des règles. En ce qui concerne le jeu, des coins jeux sont aménagés dans ma classe, un coin cuisine et un coin garage. Nous avons aussi travaillé tout au long de l'année les jeux de poursuite et les jeux collectifs en motricité, ce qui permet aux élèves d'apprendre à respecter des règles. Le travail en danse favorise aussi le respect de l'autre et l'écoute qui est une qualité fondatrice de l'empathie.

Le travail des compétences psychoaffectives et sociales va permettre aux élèves d'apprendre à se connaître et à comprendre l'autre en vue de favoriser le vivre ensemble qui permettra créer une atmosphère de classe sereine et propice aux apprentissages. Le rôle de l'enseignant est indispensable

pour accompagner les élèves dans leur développement et leur offrir un cadre sécurisé. Il fait d'ailleurs partie de ses compétences d' « organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »¹¹. Il doit être un modèle pour les élèves et faire vivre ces compétences à chaque instant. Il doit aussi les amener à verbaliser ce qu'ils ressentent, le langage étant au cœur des programmes de l'école maternelle pour leur fournir un autre moyen d'expression que la violence.

Mais comment aider les élèves à développer leur langage sur leurs émotions ?

III. La place du langage dans l'expression des émotions

Nous avons vu précédemment qu'aider les enfants à nommer leurs émotions et leurs sentiments leur permet de mieux les appréhender et de réussir à s'apaiser, mais aussi de mieux comprendre ceux des autres et ainsi développer de meilleurs rapports sociaux. Il s'agit donc de chercher désormais comment aider les élèves à développer leur langage, pour exprimer leurs émotions et sentiments autrement que par la violence.

Pour répondre à cet enjeu, je me suis appuyée sur un article de Christine Brisset et Florence Moureaux : *Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande section de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions*¹². La recherche exposée dans l'article a été initiée par la problématique suivante : Comment amener les élèves à régler autrement leurs relations entre eux ? L'hypothèse qui a été faite était que d'amener les élèves à s'exprimer sur l'agressivité, à mettre en mots, en dessins ou en scène ce qu'ils vivent ou imaginent leur permettrait de contrôler davantage leurs émotions, de mieux comprendre les situations et réduire ainsi les manifestations agressives en classe. Le but final était de leur permettre de développer une attitude plus réflexive et de ce fait être plus réceptifs aux apprentissages.

L'objectif principal était donc de favoriser des formes d'expression de l'agressivité non défavorables pour la réussite de l'élève et cela dès le plus jeune âge, en élaborant des outils leur permettant de s'exprimer par l'intermédiaire du langage, du corps et de la sensibilité. D'après le Littré (1878) l'agressivité serait une « attaque » et caractériserait une « disposition qui vise à se défendre ainsi qu'à s'affirmer à l'encontre de quelqu'un ou de quelque chose ». L'agressivité, si on se rapporte à l'ouvrage de Catherine Gueguen, peut donc s'apparenter aux instincts agressifs et défensifs générés par le cerveau émotionnel et archaïque que le jeune enfant n'est pas en mesure de contrôler. Aider les enfants à gérer leur agressivité notamment au travers du langage peut donc les aider à s'apaiser et à accroître leur socialisation.

Des situations pédagogiques ont été pensées pour amener les élèves à développer du langage (vocabulaire, syntaxe et argumentation), et favoriser des situations autres que langagières pour exprimer des états agressifs qui ne nuisent pas au bon « vivre ensemble ». Dans un premier temps, ils

¹¹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, juillet 2013

¹² <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-51.html>

ont tenté de faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils vivent, lisent, imaginent pour les aider à se voir et aider à la clarté cognitive. L'utilisation d'un langage métacognitif où les élèves sont encouragés à parler de ce qu'ils savent, pensent et apprennent les amène à réfléchir à ce qu'ils pensent et à la manière dont ils l'expriment ; ils apprennent également à le formuler. On retrouve ici les principes d'un enseignement explicite qui permet aux élèves de mettre en mots ce qu'ils apprennent pour en prendre conscience. Cela permet ainsi de prévenir la difficulté scolaire et d'affiner leur compréhension du monde qui les entoure. Rendre les élèves acteurs de leurs pensées et de leurs actes, en les aidant à développer des miroirs personnels qui les aide à se regarder penser, agir, parler, dessiner les aide à avoir conscience d'eux-mêmes pour pouvoir se construire au sein du groupe. Accompagner les élèves à mettre en mots ce qu'ils vivent leur permet aussi de travailler le langage d'évocation et les aide à prendre du recul. Or cette prise de recul est nécessaire pour pouvoir apprendre à participer à des échanges à l'intérieur d'un groupe, à attendre leur tour de parole ou à respecter le thème abordé.

La démarche pédagogique était initialement de proposer des débats ayant pour support des albums, des affiches, des diapositives, principalement sur le thème de la bagarre, mais elle s'est diversifiée tant du point de vue des modes d'approche, que des sujets abordés. En effet, l'hypothèse a été faite que différents modes d'expression permettraient à un plus grand nombre d'élèves d'être concernés. C'est pourquoi, des jeux de rôles, des jeux de coopération, de l'art visuel, de la musique ont été proposés (exemples : réaliser un puzzle collectivement, composer un masque qui fait peur avec plusieurs matériaux, écouter une musique et dire ce que l'on ressent...). La dimension langagière a été travaillée autour de ces actions et productions et il semble que le concret a favorisé l'expression des élèves. D'autres thèmes ont été abordés : le partage, jouer ensemble et la différence. Puis le travail a encore évolué, davantage orienté vers la gestion des émotions et l'expression des sentiments. Enfin la recherche s'est poursuivie par l'étude de conduites observées et des représentations de l'agressivité des enfants recueillies à partir d'entretiens.

L'étude spécifique d'un débat à partir d'un album, a fait remarquer aux chercheurs que les élèves restaient très proches du texte privilégiant l'aspect descriptif et procédant par reprises. Ils en ont donc conclu qu'il faudrait aider les élèves à construire des phrases complexes. Ils ont aussi remarqué que le langage était plus développé quand il prenait appui sur les besoins ou les envies des élèves, et en tout cas sur leurs préoccupations du moment. Il leur a paru qu'il fallait apporter un éventail de mots plus importants pour qualifier les émotions afin que les analyses soient plus précises. Enfin les chercheurs pensent qu'aider les élèves à exprimer leur ressenti et leur permettre de comprendre qu'à l'école ils seront entendus, leur permettra de se distancier et d'être plus disponibles pour les apprentissages.

Les résultats ont montré une évolution du vocabulaire et de la syntaxe des élèves, mais il a été difficile de leur faire parler de leurs ressentis ce qui a conduit à utiliser d'autres modes d'expression (en motricité, arts visuels, musique) pour aborder les émotions. Ils mettent aussi en avant que le travail sur l'argumentation reste à approfondir en armant les élèves de plus de mots, mais il faut aussi pour cela que l'enfant ait confiance en lui et qu'il prenne en compte ce que dit l'autre.

Le langage va permettre de mettre en mots les ressentis des élèves ce qui va les aider à prendre le recul nécessaire pour avoir une meilleure conscience d'eux-mêmes et les rendre acteur de leurs actes et de leurs pensées. Les pistes qui ont été soulevées pour aider les élèves à développer ce langage sont d'aider les élèves à construire des phrases complexes, d'apporter du vocabulaire sur les émotions,

d'approfondir l'argumentation et de faire respecter la parole de l'autre. J'envisage de travailler ces points lors des discussions à visée philosophique. Il ressort aussi de cette étude que pour amener les élèves à s'exprimer davantage, l'utilisation de supports variés, en particulier qui partent du concret et des intérêts des élèves est un moyen efficace.

IV. Les discussions à visée philosophique

Pour permettre aux élèves de développer leur langage sur les émotions et les aider à prendre du recul sur eux-mêmes en se questionnant, je me suis orientée vers les discussions à visée philosophique. Je me suis donc documentée sur ce dispositif afin de savoir s'il était en adéquation avec les objectifs que je souhaitais atteindre et auquel cas réfléchir ensuite à comment le mettre en place dans ma classe de grande section.

IV.1 Définition

Commençons par définir ce que sont les ateliers à visée philosophique. J'ai pu trouver des informations sur le site de l'OCCE¹³ dont un document en particulier traitait des ateliers philosophiques dans une école maternelle¹⁴. Ce document résume le fait de philosopher à l'école maternelle en « *une activité pédagogique qui propose aux élèves de réfléchir sur des questions et des notions diverses, plus ou moins complexes, qui vont leur permettre d'apprendre progressivement à **problématiser**, à **argumenter**, donc à débattre, mais également à **conceptualiser** (définir des termes, des notions...)* ». Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, reprend aussi ces trois verbes pour définir les compétences spécifiques travaillées lorsque l'on philosophe :

- ✓ **Problématiser**, c'est-à-dire être conscient des enjeux de la question posée et être capable de déterminer les présupposés et les conséquences des idées énoncées.
- ✓ **Argumenter** en justifiant son propos par un exemple, un contre-exemple, un raisonnement logique ou une démonstration.
- ✓ **Conceptualiser** en définissant ce dont on parle et en se mettant d'accord sur le thème ou la notion abordée.

Selon lui, l'objectif des discussions à visée philosophique est aussi d'acquérir une rigueur intellectuelle pour laquelle la vérité de la pensée s'obtient par la qualité du meilleur argument.

Ces discussions permettent aux élèves de développer, en même temps que la pensée réflexive, la maîtrise orale de la langue et l'éducation à la citoyenneté. En effet, les objectifs poursuivis par ce dispositif sont :

- ✓ Apprendre à penser, à discuter et à échanger.
- ✓ S'inscrire dans un débat à visée démocratique et en intégrer les règles.
- ✓ Affirmer ses idées, leur donner de la valeur et donner de la valeur à celles des autres, les respecter.

¹³ Office Central de la Coopération à l'Ecole

¹⁴ http://www.occe.coop/~ad82/IMG/pdf/ateliers_philo_en_maternelle-2.pdf

- ✓ Développer son vocabulaire, travailler le langage d'évocation, donner du sens et parvenir à définir des mots.

En lien avec les programmes du cycle 1 dans lesquels le langage occupe une place primordiale, ces discussions vont permettre aux élèves de maternelle :

- d'oser entrer en communication en exprimant un avis et en questionnant en vue de produire des énoncés de plus en plus complets, organisés et cohérents.
- d'apprendre que chacun pense et ressent différemment de l'autre.
- de comprendre et d'apprendre en recevant du langage qu'ils doivent traiter et en découvrant de nouvelles notions.
- d'échanger et réfléchir avec les autres en argumentant, en expliquant, en questionnant et en s'intéressant aux points de vue des autres.
- de développer un langage d'évocation pour prendre du recul et réfléchir sur les propos tenus par les uns et les autres.
- de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe en apprenant les règles de la communication et de l'échange et en confrontant son point de vue à celui des autres pour élargir sa propre manière de voir ou de penser.

Les discussions à visée philosophique permettent donc en plus de développer du langage d'éduquer les élèves à la citoyenneté en leur apprenant à vivre ensemble en s'écoutant, en se respectant, et de développer leur esprit critique en se posant des questions.

IV.2 La démarche

Les discussions à visée philosophique entre élèves sont réglées sous la conduite vigilante du maître, à partir de questions que les élèves ont eux-mêmes posées et choisies de débattre (tirées d'une boîte à questions pour les élèves, ou formulées par eux après lecture et interprétation d'un album de jeunesse, d'un roman, d'un conte, d'un mythe...). Il est possible d'utiliser divers supports pour déclencher la discussion comme par exemple : une histoire, un film, une affiche, un spectacle... Il est aussi possible de rebondir sur un thème développé dans le cadre de la discussion de la veille, ce qui permet créer des réseaux de pensées et de réflexions. On peut enfin partir du quotidien des enfants (événements liés à l'école, vus à la télévision...) ou proposer un questionnement de type philosophique (métaphysique, existentiel, éthique, esthétique...). Dans tous les cas, il s'agit de susciter ou stimuler les centres d'intérêt des enfants pour les amener à une participation active et volontaire.

Edwige Chirouter, maître de conférences à l'ESPE¹⁵ du Mans qui défend l'intérêt d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes pour former de futurs citoyens capables de réfléchir et de se confronter à un monde complexe, prône l'utilisation de réseaux de lecture pour déclencher les discussions à visée philosophique. Elle atteste que la littérature de jeunesse est un support intéressant car il permet de placer le problème plus loin que l'expérience personnelle et plus proche qu'un concept qui peut-être trop abstrait. Cela permettrait aussi d'avoir un regard plus objectif et impartial en prenant du recul et en mettant l'affect à plus de distance pour recentrer sur la réflexion. Enfin la littérature permettrait d'expérimenter de nouveaux rapports au monde en vivant par procuration ce

¹⁵ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

que le réel ne nous permet pas de vivre. Dans son ouvrage « *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse* », E. Chirouter définit le texte littéraire dit de jeunesse comme comprenant différents degrés de lecture et comme devant bousculer le sujet et susciter des discussions sur ses significations. Il s'agirait de textes qui aident à penser la condition humaine et le monde qui nous entoure. Elle pense qu'il faut se saisir de la curiosité des enfants, qui se posent de véritables questions sans autocensure face au monde qu'ils découvrent, pour leur apprendre à penser par eux-mêmes et les faire progresser dans leur cheminement. La littérature peut aussi répondre aux angoisses existentielles des enfants car les textes aident à mieux se connaître et à mieux comprendre le monde qui les entoure. Enfin, elle pense que l'on peut aussi interroger certaines notions enseignées comme par exemple « qu'est-ce que la création artistique ? » ou « qu'est-ce qu'une vérité scientifique ? » ce qui va permettre de donner du sens aux savoirs.

A partir du support choisi, il s'agit ensuite de mettre en place une communauté de recherche (Matthew Lipman), dont l'enjeu est d'avancer ensemble sur une question posée (rapport de sens), et non d'avoir raison (de l'autre : rapport de force). La parole est régie par des règles démocratiques et la pensée est réglée par des repères philosophiques : questionner une notion ou la question pour bien comprendre le problème ; essayer de définir les notions pour préciser ce dont on parle ; tenter d'argumenter ce que l'on avance. Chaque discussion est suivie d'une phase d'analyse animée par l'enseignant, plus courte que la discussion dont l'objectif est de verbaliser l'action pour prendre conscience de son fonctionnement en vue de l'améliorer.

En ce qui concerne la disposition spatiale, il est conseillé de former un cercle avec un groupe d'une dizaine d'enfants pour que chacun puisse se voir car discuter avec l'autre passe par le corps, le visage et les gestes. La durée de la séance dépend de l'âge des enfants : de 10-15' en grande section de maternelle à 30-45' au cycle 2 à 45-60' en cycle 3. Cependant, une périodicité régulière est préconisée pour que les compétences aient le temps de se développer.

IV.3 Les postures de l'enseignant et des élèves

Dans les discussions à visée philosophique la co-animation professeur-élèves est préconisée.

L'enseignant n'est plus « le maître des savoirs ». Il occupe une posture différente à savoir celle de l'animateur du débat sur le fond et de médiateur. Il est aussi le garant des règles pour s'assurer que le débat se déroule dans les meilleures conditions. Il met en place le dispositif, veille au bon déroulement de l'ensemble, anime la phase métacognitive sur le débat après la discussion. Son objectif est que chaque élève puisse accéder à une pensée autonome et argumentée. Pendant la discussion, il lance les échanges, les cadre et les recadre quand on s'égaré, les relance quand on stagne, interroge à la cantonade pour mettre en recherche la classe ou nominativement pour demander à un élève une précision, un développement, une définition, une argumentation ; il reformule un point de vue d'élève, ou fait une mini synthèse ; ses reformulations ne sont jamais évaluatives, mais explicitantes, et un peu plus abstraites ; il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux ; il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet (pour éviter les dérives, recentrer), et entre le contenu des différentes interventions (pointage des questions, éléments de définition, thèses qui émergent, arguments contradictoires, niveaux ou registres de la discussion ...) ; il encourage à parler, valorise ce qui est dit,

établit un climat de sécurité et de confiance par le non jugement, demande de l'entraide entre élèves en cas de difficulté de l'un d'entre eux ; il ne dit pas son propre point de vue pour ne pas influencer les échanges et libérer la parole de chacun.

Quant aux élèves, ils participent à l'élaboration des règles communes qui vont encadrer les discussions et qu'ils doivent ensuite respecter. Ils peuvent occuper différentes fonctions dont chacune développe des compétences précises :

- le président apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe ;
- le reformulateur apprend à entrer dans la vision du monde d'autrui par une écoute cognitive fine ;
- le synthétiseur apprend à être la mémoire collective du groupe ;
- les discutants apprennent à oser participer oralement à un débat, à exprimer leur point de vue en le justifiant, à émettre des objections fondées et répondre à celles qu'on leur fait, à faire évoluer leur point de vue en fonction des échanges (préciser, nuancer, voire changer d'avis). Mais ils apprennent aussi à faire avancer de manière constructive la discussion, en (se) posant des questions, en définissant des notions, en faisant des distinctions, en amenant des exemples ou contre exemples etc.

On voit donc que les discussions à visée philosophique entrent complètement dans les programmes de l'école maternelle en favorisant le développement du langage et de la pensée critique, mais en aidant aussi les élèves à intégrer les règles du débat démocratique en écoutant les autres et en respectant leur parole. Cela les éduque donc à la vie en société et les aide à se construire comme personne singulière au sein d'un groupe. Toutes les informations recueillies sur ces discussions m'ont ensuite guidée pour faire des choix afin d'en mettre en place dans ma classe.

V. La séquence menée en classe

Nous avons vu précédemment l'importance au cours de la petite enfance d'aider les enfants à comprendre leurs émotions et à développer de bonnes habitudes dans les relations avec les autres, car ces aspects affectifs et sociaux sont des composantes essentielles de l'être humain qui auront tout au long de sa vie un impact significatif sur son développement, son adaptation et son bien-être psychologique. Or pour réussir à parler des émotions et mieux comprendre celles des autres en vue de diminuer les rapports agressifs et donc favoriser le vivre ensemble, nous avons constaté que le développement du langage et la prise de recul pour adopter une attitude plus réflexive étaient efficaces. J'ai alors choisi de mettre en place des discussions à visée philosophique dans ma classe de grande section car ce dispositif semblait pouvoir permettre d'atteindre ces deux objectifs.

V.1 Le support utilisé

La séquence que j'ai mise en œuvre s'est basée sur l'ouvrage « Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans » de Marta Giménez-Dasí et Marie-France Daniel. Ce support m'a paru intéressant du fait qu'il utilise les discussions à visée philosophique pour faire

réfléchir les élèves sur les émotions. De plus, les séances proposées dans l'ouvrage sont amorcées par des contes, ce qui reprend l'idée d'Edwige Chirouter d'utiliser la littérature de jeunesse comme support aux discussions.

Marta Giménez-Dasí et Marie-France Daniel attestent que plus les individus conversent sur les questions émotionnelles et emploient des termes liés aux émotions, mieux ils comprennent et contrôlent leurs émotions. L'explication de l'émotion (sa cause, sa conséquence, son contrôle...) au travers des conversations est l'élément qui permettrait le mieux à l'enfant de la comprendre et de la gérer. De plus, les conversations permettraient d'acquérir un schéma narratif pour organiser et structurer les événements de la vie quotidienne, pour pouvoir les communiquer aux autres et y réfléchir. C'est pourquoi, philosopher autour des émotions avec les enfants, permet de développer le langage et de mieux comprendre les émotions. D'une part, avoir des conversations portant sur des questions émotionnelles dans lesquelles on s'interroge sur leurs causes, leurs conséquences ou d'autres éléments permet l'acquisition des connaissances émotionnelles. D'autre part, écouter et participer à des conversations élaborées au sujet d'émotions aide à intérioriser un schéma narratif pour réfléchir, analyser et mieux comprendre les émotions.

Les premiers ateliers proposés dans l'ouvrage sont centrés sur la compréhension, la réflexion et la gestion des émotions de base (la joie, la tristesse, la colère et la peur) puis travaillent deux émotions plus complexes (la jalousie et la peur) et quelques questions sophistiquées qui caractérisent le monde émotionnel (l'ambivalence émotionnelle et la capacité à feindre des émotions). L'empathie qui constitue une composante essentielle de la compétence sociale est ensuite travaillée. Etant donné que la compréhension des émotions, la régulation émotionnelle et l'empathie sont des éléments essentiels pour la compétence sociale, l'objectif est que l'enfant acquiert de façon progressive les composantes qui l'aideront à intérioriser et construire sa compétence sociale.

La démarche utilisée est celle de la philosophie pour enfants (PPE) conçue par Matthew Lipman et ses collègues. Cette approche favorise la réflexion chez l'enfant, la confrontation avec d'autres points de vue et le dialogue. Elle permet aussi aux enfants de réfléchir et de développer une pensée critique à travers le questionnement de groupe. Elle se base sur la lecture de romans philosophiques adaptés aux enfants. Ces derniers choisissent ensuite les points spécifiques sur lesquels ils réfléchissent ensemble, dans ce qui est appelé la « communauté de recherche », dont l'objectif est que les élèves intériorisent le processus de réflexion et d'enquête de telle sorte qu'ils développent une pensée critique, créative.

La façon de travailler dans les ateliers proposés suit un schéma similaire : l'enseignant commence par lire un conte, les enfants relèvent ensuite les aspects de l'histoire qui les ont interpellés ou intrigués et sur lesquels ils souhaiteraient discuter. L'enseignant note chaque question ou commentaire avec le prénom de l'enfant ce qui permet d'identifier les contributions et permet à l'enfant de se rendre compte qu'il participe au processus de recherche. La formulation des questions ou des commentaires liés à l'histoire implique une participation active de l'enfant car il s'engage dans un processus de réflexion afin de comprendre l'histoire et il devient co-responsable de la séance puisque ce sont les enfants et non pas l'adulte qui choisissent les thèmes de la discussion. Il est proposé dans le cas où formuler des questions est trop difficile dans un premier temps, d'inviter les enfants à faire des commentaires sur l'histoire : ce qu'ils ont aimé ou ce qui a attiré leur attention. Puis l'enseignant invite

à commencer les phrases par « pourquoi », « qui », « quoi », « que signifie ». Selon Daniel, M.-F.¹⁶ les questions des enfants ont un sens philosophique quand elles se réfèrent aux « pourquoi » (plutôt qu'aux « comment »), quand elles interrogent les concepts (que signifie, que veut dire), quand elles sont reliées aux causes, aux conséquences, aux relations logiques entre les concepts ou les idées (d'où vient), quand elles questionnent des arguments qui sont pris pour acquis (est-il vrai que) ou quand elles demandent des explications aux affirmations d'autrui (pourquoi dis-tu que...). Suite à ce temps de formulation l'enseignant anime un dialogue en communauté de recherche. Le dialogue qui s'établit entre les enfants peut être considéré comme philosophique quand il y a un questionnement, une relation entre des points de vue, une recherche du sens, une explication, une justification, une critique ou des contre-exemples constructifs. L'enseignant doit aider les enfants à généraliser et les guider vers des échanges plus complexes en sortant de l'anecdote personnelle. Il contribuera ainsi à ce que les échanges anecdotiques laissent progressivement la place aux échanges monologiques (plus décentrés de l'expression personnelle) puis « dialogiques » (co-construction de points de vue généralisés) voire « dialogiques critiques » (co-construction argumentée et négociée en vue d'un consensus)¹⁷. Pour terminer, l'enseignant peut proposer des activités qu'il estime en lien avec les questions des enfants et qu'il juge opportunes pour faire progresser leur réflexion.

Le contenu des contes est expérientiel, c'est-à-dire qu'il présente des situations issues de la vie quotidienne des enfants, afin que ces derniers se sentent interpellés par l'histoire. On retrouve ici l'idée de partir des intérêts des élèves pour susciter leur motivation. Néanmoins, les contes sont dits « philosophiques » car ils sont élaborés à partir de questions non résolues et de concepts ouverts. Les émotions sont considérées comme des concepts ouverts puisque leur définition ne fait pas consensus et que leurs manifestations varient d'un contexte à l'autre, parfois d'une culture à l'autre. Les histoires ne contiennent pas d'illustration afin de ne pas présenter à l'enfant une idée préconçue de l'apparence des personnages mais qu'il les imagine en fonction de ses besoins et ressources. Pour faciliter la compréhension, il est proposé de remplacer la lecture par un théâtre de marionnettes avec des visages neutres. Des historiettes, jeux de rôle, mimes... ont aussi été pensés pour motiver les enfants à réfléchir et les aider à saisir des « concepts » difficilement accessibles autrement, en les rendant plus ludiques et concrets. Ces dispositifs reprennent aussi l'idée de C. Gueguen qui affirmait que pour que les enfants intègrent les notions, il était souhaitable de les faire jouer.

L'ouvrage propose des plans de discussion pour aider l'enseignant à guider les élèves dans leur réflexion. Il offre aussi des activités d'intégration pour transférer les connaissances acquises en atelier dans un autre contexte ou en utilisant d'autres supports pour aider les enfants à intégrer les réflexions et les concepts dans leurs expériences quotidiennes. Enfin, il est proposé de compléter chaque atelier par une activité de réflexion faite à la maison car l'implication de tous les acteurs qui contribuent au processus de socialisation de l'enfant est préconisée pour que le développement des compétences sociales et émotionnelles soit optimal. L'objectif est de développer des compétences reliées d'une part aux émotions et aux compétences sociales et, d'autre part, à une pensée réfléchie et critique et au dialogue entre pairs.

Le matériel « *Réfléchir sur les émotions* » comprend une structure de base qui se présente comme suit :

¹⁶ 2005, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*

¹⁷ Page 17, *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*

- ✓ Identifier les émotions sur le plan cognitif en les reliant aux contes et en utilisant des situations concrètes vécues par l'enfant.
- ✓ Identifier les émotions en soi-même et chez autrui à travers des expressions faciales, des gestes, des sensations. L'identification des émotions est essentielle pour la compétence sociale car elle permet de savoir comment les autres se sentent et d'agir, en conséquence de façon adéquate.
- ✓ Exprimer des émotions par le dessin tout en développant la créativité et l'expression personnelle des expériences.
- ✓ Travailler des aspects liés aux stratégies de régulation émotionnelle, les comportements d'aide envers les autres, l'empathie et les habiletés de relations sociales.
- ✓ Compléter la réflexion entre pairs par un échange avec les parents pour les impliquer et assurer leur contribution à l'éducation sociale et affective de leurs enfants.

Cet outil a pour objectif d'aider les enfants à reconnaître et exprimer leurs émotions, comprendre leurs causes et conséquences, comprendre le point de vue des autres personnes... Il vise à les aider à co-construire une réflexion autonome et dialogique sur ces questions.

V.2 Le détail de la séquence

Je suis donc partie de cet outil et des informations recueillies précédemment pour mettre en place ma séquence que j'ai élaborée comme présenté dans le tableau présenté en annexe 1.

J'ai choisi de commencer par traiter des émotions négatives et positives afin de mettre en avant les différentes émotions que l'on peut ressentir, les nommer et les différencier. Un travail sur le lexique des émotions avait déjà été mené en début d'année à partir d'albums comme « la couleur des émotions » mais aussi en réalisant un projet en arts visuels où les élèves ont construit un tableau des émotions à partir des œuvres de Keith Haring. J'ai ensuite choisi de m'axer sur une émotion particulière, la colère, étant donné que je pense que c'est cette émotion en particulier que mes élèves ont du mal à contrôler, ce qui mène à des actes violents. Je souhaitais donc travailler sur cette émotion pour qu'ils la comprennent mieux et qu'ils cherchent des stratégies pour la réguler. Enfin dans un dernier temps, j'ai décidé de travailler sur l'empathie car nous avons vu qu'elle était la base pour réussir à construire des relations sociales de qualité avec les autres et favorisait donc le vivre-ensemble.

Quant aux paramètres spatiaux et temporels, j'avais tout d'abord choisi de placer les élèves en cercle assis par terre au coin regroupement mais il s'est avéré que les élèves n'arrivaient pas à rester à leur place. J'ai donc ensuite opté pour une disposition en « U » avec des bancs avec la moitié de la classe soit 15 élèves pour avoir un groupe réduit et ainsi faciliter les échanges. En ce qui concerne l'aspect temporel, j'ai pensé à des séances d'une trentaine de minutes sur les deux matinées du jeudi et vendredi en essayant de mener une séance par semaine pour chaque groupe.

VI. L'analyse de la séquence

J'ai donc mis en place cinq séances de discussions à visée philosophique sur les émotions avec les élèves. Pour mon analyse, j'ai choisi d'effectuer des enregistrements audio des séances, avec la volonté de m'intéresser plus particulièrement aux premières et dernières séances pour pouvoir observer l'évolution entre ces séances. Les fiches de préparation de ces deux séances sont présentées en annexes 2 et 3 et les transcriptions se trouvent en annexes 4 et 5.

VI.1 L'analyse des séances rapport à la définition des discussions à visée philosophique

Dans un premier temps, j'ai souhaité analysé ma première séance en me basant sur la définition des discussions à visée philosophique. En effet, nous avons vu précédemment que ces discussions étaient construites sur trois compétences essentielles : problématiser, argumenter et conceptualiser.

Je me suis donc demandé si dans cette séance les élèves avaient tout d'abord problématiser. On voit lorsque je leur demande ce qui les a intéressés dans l'histoire qu'il ressort la réponse : « c'est qu'il avait l'aile déchirée et quand il s'est posé sur une fleur ». On constate donc que cette situation les a interpellés et qu'elle leur pose question. Cependant on ne peut pas parler de problème car il n'y a pas de question énoncée face à cette situation et donc aucun enjeu. Quand j'essaye ensuite de faire formuler des questions aux élèves sur l'histoire, la question qui émerge est : « Mais en fait pourquoi ils font une chasse aux papillons ? ». Cette question m'a parue au premier abord en dehors des objectifs que je souhaitais atteindre, car je souhaitais que les élèves perçoivent le changement d'émotion d'Audrey Anne et de Philippe entre le début et la fin de l'histoire et que cela leur pose question. Cependant je pense que mes attentes n'étaient pas assez claires ni pour moi, ni pour les élèves ce qui m'a empêchée de voir l'intérêt de cette proposition et de réussir à rebondir dessus. Finalement, avec le recul je pense que cette question était pertinente et que j'aurais dû davantage guider les élèves pour l'exploiter. La notion de chasse aurait pu être intéressante pour réfléchir à la notion de se sentir bien ou se sentir mal. Une élève répond que cette chasse sert à observer les papillons de plus près ce qui est dit explicitement dans l'histoire. On aurait donc pu faire le lien avec le sentiment de joie de découvrir de nouvelles choses. Un autre élève répond qu'ils font cette chasse aux papillons pour les surveiller et pour empêcher qu'ils leur arrivent du mal, on peut donc penser que les enfants ont dans cette situation un sentiment positif d'être des protecteurs de papillons. Pourtant le terme chasse peut aussi faire penser à une traque des papillons qui seraient donc apeurés d'être poursuivis et de se faire attraper par le chasseur. D'ailleurs il est dit dans le texte : « le petit papillon a peur d'être attrapé. Il s'envole ». De plus, quand les personnages de l'histoire découvrent le papillon blessé, il aurait été intéressant de se demander si cette blessure aurait pu être causée par une chasse au papillon ou si le papillon aurait pu se blesser en essayant de s'enfuir parce qu'il avait peur. Il aurait ensuite été possible de faire le lien avec les émotions positives et négatives en se demandant comment les enfants peuvent se sentir quand ils décident de faire une chasse pour découvrir les papillons, puis comment ils se sentent lorsqu'ils découvrent le papillon blessé.

Je pense donc que l'élève qui a posé cette question a réussi à problématiser, cependant je n'ai pas réussi à le percevoir ni à l'exploiter pour permettre à tous les élèves d'être conscients des enjeux de la

question posée et d'être capable de déterminer les présupposés et les conséquences des idées énoncées. Pourtant, cette question aurait pu être riche pour les élèves. De plus, on peut considérer d'après la définition donnée par Daniel, M-F¹⁸ que cette question avait un sens philosophique car elle se référait aux « pourquoi ». Dans la dernière séance que j'ai menée, j'ai voulu faire problématiser les élèves à partir d'une situation extraite d'un album connu cependant, après analyse, je me rends compte que je leur ai finalement proposé une situation-problème à résoudre mais que je ne les ai pas amenés à eux-mêmes se poser des questions. J'ai axé cette séance sur la recherche de solutions pour résoudre un problème alors que pour générer un questionnement de type philosophique il aurait été plus pertinent de s'intéresser aux causes et aux conséquences de la réaction de la petite fille. Il y a donc une grande confusion lors de cette dernière séance entre situation-problème et problématique. Je souhaitais avec cette séance partir d'une situation concrète et imagée pour apporter des images à ceux qui en avaient besoin, comme par exemple Tom qui dans la première séance disait qu'il s'ennuyait sans images. On peut penser que cet élève a besoin d'un appui visuel pour se représenter la situation et réfléchir, car se construire des images mentales à partir d'une histoire entendue est peut-être encore compliqué. J'avais dans l'idée que l'utilisation de ce support, complété par des marottes, rendrait la situation plus concrète et aiderait les élèves à se mettre à la place des personnages pour travailler l'empathie. Mais cela a induit à s'intéresser à comment résoudre le problème plutôt qu'aux « pourquoi ». Après réflexion, je pense qu'il aurait été plus pertinent de lire la suite de l'histoire en découvrant la réaction de chacun des personnages, et de s'interroger ensuite sur ces réactions en recherchant les causes et les conséquences. Cela aurait aussi amené les élèves à se mettre à la place des personnages pour tenter d'expliquer chaque réaction et ensuite, en prolongement, les élèves auraient pu proposer d'autres issues à la situation. Cela aurait ainsi permis à la fois de travailler l'empathie en essayant de comprendre l'émotion de l'autre dans une situation, et à la fois de réinvestir les stratégies pour ne pas se laisser emporter par sa colère.

En ce qui concerne la deuxième compétence principale des discussions à visée philosophique : argumenter, je pense l'avoir toujours gardée en tête lors des différentes séances en demandant aux élèves de justifier leur propos notamment en demandant régulièrement « pourquoi ». Par exemple dans la séance 1 : « pourquoi ils se sentent bien à ton avis », « pourquoi tu penses ils ne sont pas très contents toi », « pourquoi tu t'ennuies », « pourquoi tu penses qu'elle est triste », « pourquoi tu penses qu'elle est joyeuse ». Après analyse, on peut constater que les fois où j'ai demandé aux élèves d'argumenter, il s'agissait principalement d'arguments fondés sur une observation, sur des faits liés à l'histoire ou sur un ressenti. Il me paraît compliqué dans les séances que j'ai menées, d'amener les élèves à argumenter par un raisonnement logique ou une démonstration, cependant je pense que j'aurai pu davantage les solliciter à argumenter en utilisant des exemples ou contre-exemples.

Pour la troisième compétence : conceptualiser, l'objectif de la première séance était de comprendre ce qu'étaient les émotions positives et les émotions négatives. Cependant je pense que je n'ai pas atteint cet objectif. D'après moi, les élèves ont compris qu'il y a des émotions où on se sent bien et d'autres où on se sent mal et ils ont réussi à trouver quelques exemples dans chacune des catégories. Cependant le concept de « se sentir bien » et « se sentir mal » n'a pas été assez creusé, les élèves auraient pu davantage réfléchir dessus, le vocabulaire « positif » et « négatif » en lien avec se

¹⁸ 2005, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*

sentir bien et se sentir mal n'a pas été assez exploité et je ne pense pas que les élèves aient retenu ces deux termes, enfin je pense qu'il faudrait compléter la liste des émotions dans chacune des catégories en réinvestissant les émotions abordées en début d'année à partir d'autres albums. Il aurait aussi été intéressant pour commencer de définir avec les élèves le terme d'émotion comme il s'agissait du concept majeur de la séquence pour se mettre d'accord sur ce thème abordé lors de toutes les séances. De même lors des séances suivantes, je me suis attachée à faire identifier la colère aux élèves et à chercher à comprendre ses causes ainsi que des stratégies pour la réguler, cependant, je n'ai pas abordé le concept de ce qu'est la colère. En ce qui concerne le concept d'empathie, je pense qu'il est trop compliqué pour des élèves de grande section, cependant il aurait été possible de s'interroger sur ce que signifie se mettre à la place de l'autre, ce qui aurait donné du sens à la séance 5.

J'ai donc constaté qu'il était difficile d'amener les élèves à problématiser et à les guider dans leur réflexion vers des échanges plus complexes. Je pense ne pas avoir assez respecté le fait que les questions devaient provenir des élèves mais d'avoir trop voulu les diriger vers un problème ou vers les questions proposées dans l'ouvrage support. C'était une manière de me rassurer en pilotant les échanges de manière serrée, cependant, pour les séances futures je tacherai de prendre plus de recul et de laisser plus de responsabilités aux élèves, en gardant bien en tête les trois compétences primordiales de ces discussions à visée philosophique : problématiser, argumenter et conceptualiser. Je pense aussi c'est grâce à l'expérience, en testant de nouvelles séances et en les analysant que je réussirai à mener les séances plus sereinement et à atteindre mes objectifs.

D'ailleurs, en ce qui concerne ma posture en tant qu'enseignant, je pense avoir tenu mon rôle de garant des règles, veillé au bon déroulement de la discussion, avoir lancé, relancé et cadré les échanges et demandé des développements. J'ai aussi beaucoup reformulé le point de vue des élèves et beaucoup répété ce qu'ils disaient car je souhaitais corriger les éventuelles erreurs de syntaxe et de vocabulaire mais aussi que chaque élève puisse entendre. Cependant en transcrivant la séance, je me suis rendue compte que je monopolisais beaucoup trop la parole et que je ne laissais pas assez les élèves échanger entre eux. Laisser les élèves rebondir directement sur les propos des autres aurait probablement permis de faire davantage avancer la réflexion. De plus, cela leur aurait permis de constater par eux-mêmes en se confrontant au groupe, qu'on ne les entendait ou comprenait pas toujours et donc de se corriger tout seul plutôt que ce soit moi qui intervienne en demandant de parler plus fort ou de répéter. Je n'ai pas été assez impartiale mais au contraire j'ai trop influencé les échanges et porté un jugement critique sur les propositions des élèves, alors que pour instaurer un climat de confiance je me devais de ne porter aucun jugement et d'accueillir avec bienveillance la parole de chaque élève ce que je n'ai pas fait par exemple, dans ce passage : « c'est pas intéressant là ». Il sera donc important lors de futures séances que je sois vigilante sur ce point et que je n'intervienne que pour recentrer le débat, demander des informations supplémentaires et poser des questions pour faire avancer le débat. Je dois donc apprendre à m'effacer et pour cela je pense qu'il serait opportun que ce ne soit pas moi qui distribue la parole. J'ai utilisé la technique du bâton de parole lors de deux séances, cependant les élèves mettaient du temps à décider à qui le passer et certains avaient du mal à le laisser aux autres. Peut-être alors que demander à un élève d'être en charge de distribuer la parole pourrait fonctionner.

En ce qui concerne les élèves, nous avons élaboré les règles en groupe classe en amont des séances. J'ai fait le choix de leur faire occuper un seul rôle, celui de discutants mais comme je le disais précédemment avoir un président qui distribue la parole serait à envisager. Les rôles de reformulateur

et de synthétiseur me paraissent complexes pour des élèves de grande section mais ils pourraient être introduits en cours d'année lorsque plusieurs discussions ont déjà été vécues.

Les supports choisis lors de la première séance à savoir le conte intitulé « le papillon blessé » et les images sélectionnés pour interpréter les émotions me semblent adaptés. En effet, les élèves ont compris l'histoire qui est assez simple et peuvent s'identifier aux personnages tout en plaçant la situation plus loin que l'expérience personnelle. C'est un texte plutôt court, adapté à des élèves de cet âge. Je lui reprocherais peut-être l'utilisation d'un langage parfois complexe comme par exemple « de petits éventails de dentelle » mais qui reste tout de même à la portée des enfants. Je suis aussi moins enthousiaste sur la fin de l'histoire. Après réflexion, je pense que je supprimerais la deuxième page de l'histoire et je terminerais la première page par : Audrey-Anne s'inquiète de cette différence et se demande ce qui a pu arriver au papillon. Je pense que cela aurait laissé ainsi plus de champs ouverts aux élèves pour faire des hypothèses et s'interroger, et non pas induit qu'il s'agissait de méchants papillons. Quant aux photos choisies, je pense qu'elles étaient adaptées car l'objectif était que les élèves perçoivent deux émotions différentes à partir d'une même photo, ce qui a été le cas. Thalie y a vu quelqu'un qui pleure de joie alors que Timéo y voit quelqu'un de triste. Pour la séance 5 je pense que l'album était adapté et le fait que les élèves l'aient déjà lu leur permettait de mieux rentrer dans la situation. Cependant comme je l'ai dit précédemment, la lecture de la réaction des personnages aurait été plus pertinente. J'ai aussi lors de cette séance utilisé des marottes à l'effigie des deux personnages principaux de la situation. On constate à travers la remarque de Timothé : « je discute avec personne » qu'ajouter le troisième personnage Paula aurait pu donner plus de sens. Néanmoins je pense que l'utilisation de ces marottes a permis de faciliter la compréhension de la situation et a motivé les élèves à trouver des solutions au problème proposé. On peut conclure que ces supports sont « philosophiques » car ils sont élaborés à partir de concepts ouverts : les émotions.

VI.2 L'analyse des échanges entre les élèves

Dans la première séance, Maden raconte l'histoire qu'il vient d'entendre. Il réussit à relater les différents moments de l'histoire cependant on note une confusion sur l'action, il parle de chasse au trésor au lieu de chasse aux papillons, et une confusion sur les personnages, il attribue le prénom Philippe à la petite fille. Néanmoins, on constate que cet élève est capable de rapporter des paroles de manière indirecte : « elle lui dit qu'elle s'appelle Philippe » bien qu'ensuite l'élève rapportent les autres paroles directement : « elle lui dit qu'est-ce que tu as qu'est-ce que tu fais ». Mais pour introduire ces paroles même directement, il utilise des verbes introducteurs : « le petit il se demande qu'est-ce qu'il a ». Cet élève reformule donc plutôt bien l'histoire malgré quelques imprécisions, et est capable d'utiliser un langage d'évocation donc de prendre un certain recul par rapport à l'histoire.

On observe aussi que dans cette première séance, certains élèves sont déjà capables de produire des phrases complexes : « y'a un petit papillon qui se pose sur une feuille », « elle vient de dire que elle a bien aimé quand le papillon il s'est posé sur la fleur et qu'ils ont découverts que que le que la petite fille et le petit garçon et bah et bah ils ont découverts que son aile elle a été déchirée ». Baptiste réussit aussi à formuler une question : « pourquoi ils font une chasse aux papillons ». Certains élèves sont aussi déjà capables d'argumenter « parce que l'aile elle était déchirée au papillon », « parce que ils sont contents de découvrir des choses », « parce que l'aile au papillon est cassée alors ils réfléchissent à qui il a cassé l'aile », « parce que y'a des gouttes y tombent ». Les élèves s'appuient

majoritairement sur les faits de l'histoire pour répondre aux questions, on est donc plutôt sur de la compréhension grâce à ce qui est dit explicitement dans le texte. Cependant, certains élèves sont tout de même capables d'aller vers l'implicite lorsqu'ils essayent de deviner ce que peuvent ressentir les personnages. On va ensuite vers des échanges plus éloignés de l'histoire quand je leur demande par exemple : « est-ce que vous pensez qu'on peut à la fois se sentir bien et à la fois se sentir mal ». Ici les élèves s'appuient sur leur propre vision du monde et font appel à leur vécu pour justifier leur point de vue : « bah parce que des fois quand avant on était en colère et qu'après on est joyeux ». Ce commentaire aurait pu être enrichi si j'avais demandé à l'élève de donner un exemple concret de situation qui illustre son propos. Cela aurait en plus permis d'argumenter en s'appuyant sur un exemple. A la fin de la séance, on sort complètement de l'histoire et les élèves font appel à leurs propres connaissances et interprétations : « elle est bousculée dans l'eau par quelqu'un qu'est méchant », « par exemple peut être que c'est quelqu'un il l'a tapé donc du coup il pleure ». Tom apporte même un exemple concret qu'il relie au moment présent : « imagine moi je me sens pas très bien et Raphaël c'est mon copain et bah il a pas mon cerveau i peut pas savoir si si moi j'suis en colère ». On voit donc dès cette première séance que les élèves sont capables d'utiliser un langage complexe, d'utiliser un langage d'évocation, ils savent aussi s'éloigner de l'histoire pour appuyer leur argumentation sur leur vécu et leurs ressentis. Ils arrivent aussi à généraliser à partir de l'activité qui a été effectuée ce qu'on peut voir quand je leur demande où l'on peut deviner les émotions des autres et qu'ils répondent que l'on peut les voir à travers le visage et les yeux. Zoé réussit à entrer dans la métacognition lorsque je demande ce que les supports imagés leur ont permis d'apprendre, elle est capable, bien que la reformulation soit bancal, d'expliquer que l'image a permis de travailler sur la reconnaissance des émotions chez les autres. Pourtant je pense que faire preuve de métacognition dans cette séance était très difficile du fait qu'il y avait trop d'objectifs et que je ne les ai pas formulés aux élèves.

Je n'ai pas réussi à construire un espace dialogique où les élèves échangent entre eux, il n'y a donc pas d'interactions entre élèves mais la parole repasse toujours par l'enseignant. Chaque élève énonce son propos sans rebondir sur celui des pairs il n'y a donc pas de confrontation de points de vue. La construction d'un espace dialogique où les élèves échangent entre eux et prennent en compte les propos des autres est donc quelque chose qu'il faudra que je construise pour ma professionnalisation. Les règles de l'échange sont plus au moins respectées, je dois tout de même intervenir à plusieurs reprises pour demander aux élèves de se réinstaller et de s'écouter. On note aussi que certains élèves ne participent pas à la discussion. Cependant les élèves restent dans le propos de l'échange, répondent aux questions, argumentent en s'appuyant sur le conte et sur leur propre expérience, utilisent des phrases complexes pour la plupart et vont vers une attitude réflexive.

Dans la séance 5, on retrouve quatre élèves qui étaient présents lors de la première séance : Zoé, Léo, Thalie et Tom. On peut regretter que les groupes soient différents pour mon analyse cependant mon fonctionnement de classe fait que les élèves s'inscrivent aux ateliers et qu'il n'y a donc pas de groupes fixes. On constate que Tom et Thalie participent très peu dans les deux séances et seulement lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant, alors qu'ils ont des choses intéressantes à dire. Il faudra donc que ces élèves apprennent à oser entrer en communication avec les autres en s'intégrant à la discussion. Zoé qui avait participé activement lors de la première séance en faisant preuve d'une certaine réflexivité est plus effacée lors de cette séance où elle intervient au début pour rappeler le conte lu lors de la séance précédente et dans le jeu avec les marottes. Ces interventions moins importantes peuvent s'expliquer par le fait qu'Agathe et Timothé monopolisent beaucoup la parole.

Pourtant, Léo qui était plutôt effacé lors de la première séance intervient plus lors de cette dernière séance. Peut-être qu'il a pris confiance en lui ou que le sujet ou le groupe le stimulent davantage.

Lors de cette dernière séance, les élèves sont capables de rappeler une histoire entendue la semaine précédente avec beaucoup de détails et de cohérence. Agathe est aussi capable de faire preuve de métacognition en explicitant ce qui avait été appris lors de l'atelier précédent : « à savoir comment il ressent les autres ce qu'on lui a fait ». Elle cherche à formuler ici avec ces mots que lors de la séance précédente les élèves étaient arrivés à la conclusion que le personnage Nicolas avait ressenti la même émotion que ce qu'il avait fait subir au chien quelque temps auparavant. On avait donc généralisé en disant qu'il fallait réussir à se mettre à la place des autres pour ne pas leur faire ce qu'on ne voudrait pas que l'on nous fasse. On voit donc avec l'utilisation du pronom « on » qu'Agathe a réussi à sortir de l'histoire pour appliquer ce principe à elle-même.

L'espace dialogique est plus construit ici entre les élèves, certains rebondissent sur les propos des autres : « non il l'a pas caressé il lui a serré très fort », « elle a dit un gros mot », « mais ils ont fait pareil que nous ». On constate d'ailleurs que lorsque les élèves jouent la scénette avec les deux marottes, beaucoup reprennent les idées qui ont été émises par les groupes précédents voir même reproduisent le même dialogue. Du fait que les élèves réagissent aux propos des autres, les règles démocratiques du débat sont moins respectées que dans la première séance. On voit qu'Agathe cherche sans cesse à intervenir et qu'elle s'improvise maître de la parole quand par exemple elle dit à Timothé : « un coup c'est toi après c'est moi ok ». Un travail intéressant pour cette élève serait donc de la nommer président pour qu'elle distribue la parole aux autres ce qui l'obligerait aussi à les écouter. Les élèves se coupent la parole et je dois souvent intervenir pour leur rappeler de s'écouter et gérer les prises de parole. On note d'ailleurs quelques relations conflictuelles entre Timothé et Agathe qui lui coupe souvent la parole ce qui l'agace jusqu'à même le vexer, ce que l'on voit quand il dit : « non si elle a commencé elle a commencé pff ».

Après avoir lu la situation aux élèves, je leur demande de m'exposer le problème et on voit alors que Sacha commence par reformuler l'histoire lue et que Léo le lui fait remarquer : « mais ça c'est l'histoire ». Il réussit ensuite à exprimer ce qui n'est pas dit explicitement dans le passage lu, mais qui l'est dans la suite de l'album, à savoir que Jeanne le personnage se met en colère. Il arrive aussi à exposer les causes de cette colère. Cependant on ne peut pas parler de problématisation, ce qui n'est pas non plus le cas avec l'intervention d'Agathe qui suit, mais Timothé essaye d'aller un peu plus loin : « et pis après et bah je pense que elles vont essayer de résoudre le problème ». On voit donc qu'il a perçu que le fait que Jeanne se mette en colère contre son amie posait un problème qu'il fallait résoudre. Néanmoins comme dit précédemment, il s'agit plus ici d'une situation de problème et c'est la conception de la séance qui serait à revoir pour réussir à faire émerger une véritable problématique. Les élèves proposent ensuite des solutions pour résoudre le problème en s'appuyant sur leur propre vision du monde : « en fait pour résoudre le problème c'est que tous les 3 elles se mettent à parler ou tous les 3 ils ont une corde à sauter et bah ils jouent ensemble tous les 3 ». Je propose ensuite aux élèves d'essayer de mettre les personnages en situation pour chercher une solution au problème. On voit que Léo a des difficultés à comprendre ce que j'attends, il reste dans le langage d'évocation alors que je lui demande un passage à un langage en situation. Cet élève a donc bien acquis le langage d'évocation mais met du temps à se mettre dans la peau d'un personnage ce qu'il réussit à faire ensuite. Quant à Timothé il réussit habilement à passer d'un langage à l'autre ce qui permet de fournir un modèle aux autres élèves. D'ailleurs comme dit précédemment les autres élèves procèdent ensuite

beaucoup par reprises. Le modèle est donc intéressant pour aider chacun à se lancer cependant dans ce cas il formalise trop les réponses de chacun. Il aurait pu être intéressant alors de fournir une paire de marottes à chaque binôme pour les laisser rechercher entre eux et ensuite qu'ils présentent le résultat de leur recherche aux autres. Enfin, lors de la phase de métacognition qui clôture la séance on voit que Tom sort une phrase complètement hors de propos lorsque je leur demande ce qu'ils ont appris avec cet atelier : « à courir ». Il dit ensuite l'inverse de ce qui a été appris : « de à taper les autres/ à taper les autres » qu'il reprend ensuite en : « à résoudre les problèmes sans taper sans violence ». Au vu de ma connaissance de l'élève, je pense que ses premières réponses sont volontairement hors contexte et en contradiction avec mes attentes car c'est un élève qui aime se faire remarquer et faire rire les autres. Il réussit donc tout de même à formuler l'objectif de la résolution de problème. Pour la suite, c'est assez laborieux mais je pense que c'est encore dû au fait que mes objectifs n'étaient pas assez clairs même pour moi. Agathe a quand même perçu que l'un des objectifs était aussi de se mettre à la place de l'autre pour imaginer comment il peut se sentir, mais je pense que la plupart ne l'avait pas perçu.

On voit donc que l'espace dialogique a un peu évolué vers des interactions inter-élèves entre les deux séances, cependant la parole de l'enseignant est encore trop présente et les règles démocratiques du débat sont encore à travailler pour que chacun puisse s'exprimer. En effet, je dois progresser en vue de réussir à créer un espace d'échanges entre les élèves. Pour les élèves qui n'osent pas encore entrer en communication, peut-être que des discussions en groupe homogène plus réduits les aiderait. L'argumentation et l'adoption d'une attitude plus réflexive qui s'éloigne du texte est encore à travailler. Cependant il est de ma responsabilité d'avoir des objectifs plus clairs et moins nombreux pour que les élèves puissent les percevoir. On a pu constater dès la première séance que des élèves étaient capables de construire des phrases complexes en utilisant un langage d'évocation mais il s'agit désormais d'y emmener tous les élèves et les accompagner à élaborer un point de vue de plus en plus construit et appuyé sur des arguments. Les élèves pourront ainsi affirmer leurs idées et réfléchir avec les autres en questionnant les éléments avancés tout en les respectant.

VI.3 L'analyse des compétences psychoaffectives et sociales des élèves

Terminons l'analyse par les compétences psychoaffectives et sociales des élèves. On voit que les élèves disposent d'un lexique sur les émotions dès la première séance : « se sentent bien », « contents », « joyeux », « pas très contents », « triste », « en colère », « énervé », « la peur », « joyeux », « la tranquillité », « ennui », « tristesse », ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils avaient déjà travaillé en amont sur le lexique lié aux émotions. Ils ont aussi identifié des manifestations extérieures de ces émotions par exemple : « sourire », « larmes ». Je pense qu'ils ont donc compris à la fin de la première séance que l'on peut essayer de deviner les émotions des autres en observant leur visage. En particulier Zoé qui dit à la fin de la séance : « et bah toi tu te sens bien parce que t'as un sourire ». On voit ici que cette élève réussit à appliquer ce qu'elle a compris à une situation réelle. Dans la séance 5, on retrouve les mêmes émotions à savoir la colère et la tristesse étant donné que la situation s'intéressait principalement à la colère, cependant un nouveau terme est apporté : « fâché » et deux nouvelles émotions sont énoncées sans être développées : « la jalousie ou le dégoût ». On voit donc que les élèves ont acquis un lexique sur les émotions qu'ils sont capables de mobiliser pour exprimer les émotions des autres et leurs propres émotions, comme Tom qui dit qu'il s'ennuie.

En ce qui concerne l'acquisition des règles conversationnelles, je pense comme j'ai pu le dire précédemment que les élèves ne les respectent pas encore assez. En effet ils se coupent souvent la parole et certains éprouvent toujours des difficultés à écouter les autres. Je pense que c'est en continuant ces discussions et en favorisant les échanges entre les élèves avec un président qui distribue la parole, comme proposé précédemment, que les élèves prendront conscience de la nécessité de s'écouter pour pouvoir interagir avec les autres.

L'utilisation des marottes et la recherche régulière dans les contes de ce que peuvent ressentir les personnages a permis aux élèves de développer leur empathie. Cependant je pense que, pour que les solutions qui ont été proposées pour résoudre les problèmes et réguler sa colère soient appliquées, il faut les faire vivre au quotidien notamment dès qu'un conflit se présente. C'est ce que j'essaie de mettre en place lors des récréations et lorsque l'on revient collectivement sur un conflit. Je pense que les élèves ont intégrés que la violence ne résout pas les problèmes, ils deviennent capables de se remettre en question et d'avoir conscience qu'ils auraient dû faire autrement plutôt que de pincer ou taper, notamment utiliser le langage, mais ils ne sont pas encore tous capables de le mettre en pratique. C'est donc mon rôle de poursuivre d'accompagner les élèves à s'exprimer sur ce qu'ils vivent et ressentent, en explicitant chaque situation et en interrogeant les élèves dessus pour les aider à prendre du recul.

Conclusion

Cet écrit réflexif, visait donc à répondre à la problématique suivante : ***La mise en place de discussions à visée philosophique sur les émotions permet-elle aux élèves de développer leur langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de favoriser le vivre-ensemble ?*** J'avais fait l'hypothèse que la mise en place de discussions à visée philosophique permettrait effectivement aux élèves de développer leur langage et d'adopter une posture plus réflexive ce qui leur permettrait donc d'acquérir d'autres moyens d'expression que la violence mais aussi des règles conversationnelles qui favoriseraient ainsi le vivre-ensemble. Je pensais aussi que d'axer ces discussions sur le thème des émotions leur permettrait d'acquérir un lexique plus complet, de mieux les comprendre et développerait leur empathie en vue d'améliorer la socialisation des élèves dans la classe.

Les cinq séances de discussions à visée philosophique m'ont permis d'effectuer plusieurs constats. Tout d'abord, les élèves se sont exprimés lors des discussions et ont réfléchi sur les émotions, ils se sont aussi entraînés à argumenter cependant un travail reste à faire pour leur permettre de réussir à problématiser et à conceptualiser. Ces discussions ont permis aux élèves de remobiliser le lexique sur les émotions acquis lors d'un travail en amont et de l'appliquer à la perception qu'ils avaient des émotions d'autrui. A ce propos les élèves ont réussi à se décentrer d'eux-mêmes pour imaginer ce que peut ressentir un pair à partir d'une situation fictive ou d'une image, ils ont donc développé leur empathie qui est facteur favorable au vivre-ensemble. Il leur reste désormais à réussir à exprimer leurs propres émotions avec des mots et à essayer d'utiliser le dialogue et les stratégies mises en avant lors des ateliers pour réussir à résoudre les conflits autrement que par la violence. En effet, les discussions n'ont pas été suivies d'une diminution notable des actes de violence cependant j'ai pu constater que les élèves prenaient de plus en plus de recul sur ces actes. Je pense que pour pouvoir observer des effets plus flagrants, il faudrait que ce travail soit effectué dès le début d'année de manière régulière.

Les discussions ne semblent pas avoir eu d'effet sur le développement du langage des élèves étant donné qu'ils étaient déjà capables lors de la première séance de construire des phrases complexes et d'utiliser un langage d'évocation. Cependant il aurait pu permettre de construire un langage méta réflexif plus poussé si mes objectifs avaient été plus clairs et plus transparents pour les élèves. Je pense qu'il est donc de mon ressort de construire un enseignement plus explicite et qu'on ne peut donc pas imputer au dispositif le fait que les élèves n'aient pas développés leur langage. De plus, un point que je dois travailler pour permettre aux élèves de développer leur point de vue et d'argumenter est de réussir à instaurer un espace de dialogue entre les élèves en m'effaçant. C'est en leur laissant cet espace de dialogue plus important que les échanges seront de plus en plus constructifs et que les règles à respecter lors des échanges prendront plus de sens. Je dois donc poursuivre à créer un climat de classe propice aux apprentissages en laissant les élèves dialoguer et réfléchir ensemble pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser.

Bibliographie

LIVRE :

Chirouter, Edwige. (2011). Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse. Hachette éducation.

Gueguen, Catherine. (2015). Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Pocket.

Zanna, Omar. (2015). Apprendre à vivre ensemble en classe. Dunod.

PARTIE D'UN SITE WEB :

Christine Brisset, Florence Moureaux« Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions »,
Carrefours de l'éducation 2011/3 (HS n° 1), p. 51-69.
DOI 10.3917/cdle.hs01.0051

Les cahiers pédagogiques. (2018). Une nouvelle pratique scolaire du débat philosophique.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-nouvelle-pratique-scolaire-du-debat-philosophique>

Annexes

Annexe 1 : Tableau de séquence.....	31
Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 1.....	35
Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance 5	41
Annexe 4 : Transcription de la séance 1.....	43
Annexe 5 : Transcription de la séance 5	52

Annexe 1 : Tableau de séquence

<i>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</i>	<i>Ateliers à visée philosophique sur les émotions</i>	<i>Grande section</i>
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions. - Ecouter l'autre. - Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs. - Justifier ses opinions. - Respecter les différences de point de vue. - Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) en restant dans le propos de l'échange. - Négocier un compromis avec les pairs. - Effectuer un rappel de récit. - Regrouper les émotions en deux grandes catégories (négatives et positives). - Elaborer les distinctions et les ressemblances entre « se sentir bien » et « se sentir mal ». - Identifier les manifestations des émotions. - Identifier la colère et comprendre ses causes. - Co-construire des stratégies pour ne pas se laisser emporter par sa colère. - Réfléchir sur l'empathie et ses composantes. - Prendre conscience de l'autre en tant que personne différente et similaire et prendre conscience du bien fondé de s'ouvrir aux divergences de perspectives. 		

Séances	Compétences	Objectifs	Modalité	Déroulement	Matériel
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions. - Ecouter l'autre. - Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs. - Justifier ses opinions. - Respecter les différences de point de vue. - Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative). - Négocier un compromis avec les pairs. - Effectuer un rappel de récit. - Regrouper les émotions en deux grandes catégories (négatives et positives). - Elaborer les distinctions et les ressemblances entre « se sentir bien » et « se sentir mal ». - Identifier les manifestations des émotions. 	Groupe classe puis demi-classe (15 élèves)	<p>Explication de ce que sont les ateliers à visée philosophique et élaboration collective des règles.</p> <p>Lecture du conte.</p> <p>Reformulation de l'histoire par un élève.</p> <p>Recueil des commentaires et questions des élèves.</p> <p>Communauté de recherche.</p> <p>Réflexion sur les émotions négatives et positives.</p> <p>Chercher ce que peut ressentir une personne à partir d'une photo.</p> <p>Bilan de la séance.</p> <p>Explication de l'activité dessin en autonomie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conte « Le papillon blessé » - Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant - 2 images qui peuvent illustrer une émotion
Séance 2		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des questions. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) ✓ Identifier la colère et comprendre ses causes 	Demi-classe (15 élèves)	<p>Remémoration.</p> <p>Lecture du conte.</p> <p>Reformulation de l'histoire par un élève.</p> <p>Recueil des commentaires et questions des élèves.</p> <p>Communauté de recherche.</p> <p>Identifier les manifestations de la colère.</p> <p>Bilan de la séance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conte « L'amour de maman » ✓ Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant

Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) en restant dans le propos de l'échange. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Négocier un compromis avec les pairs ✓ Co-construire des stratégies pour ne pas se laisser emporter par sa colère. 	Demi-classe (15 élèves)	<p>Remémoration. Annonce de l'objectif de la séance : chercher ensemble des stratégies pour apprendre à maîtriser sa colère pour ne pas « piquer de crise ». Réflexion autour de la colère en faisant du lien avec le conte lu la fois précédente. Proposition de situations que les élèves doivent mimer en essayant de chercher des solutions pour réussir à faire passer la colère. Bilan de la séance. Explication de l'activité dessin en autonomie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Images illustrant les situations. - Fiche pour dessiner les situations liées à la colère.
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des questions. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) ✓ Négocier un compromis avec les pairs ✓ Réfléchir sur l'empathie et ses composantes. ✓ Prendre conscience de l'autre en tant que personne différente et similaire et prendre conscience 	Demi-classe (15 élèves)	<p>Remémoration. Lecture du conte. Reformulation de l'histoire par un élève. Réflexion sur l'histoire grâce à des questions. Bilan de la séance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affiche de la séance précédente - Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant - Conte « Monsieur Laterreur »

		du bien fondé de s'ouvrir aux divergences de perspectives			
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des questions. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) ✓ Négocier un compromis avec les pairs ✓ Prendre conscience de l'autre en tant que personne différente et similaire 	Demi-classe (15 élèves)	<p>Remémoration.</p> <p>Proposition d'une situation à partir d'un album déjà lu en amont.</p> <p>Demander aux élèves d'identifier le problème, d'imaginer ce que peuvent ressentir les deux personnages. Puis leur demander à l'aide des marottes de jouer la situation en essayant de résoudre le problème.</p> <p>Proposition d'une deuxième situation.</p> <p>Bilan de la séance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant - Album <i>Le livre de mes émotions</i> - Les deux marottes de Simone et Jeanne

Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance 1

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Atelier philo - Séance 1 - Réfléchir sur les émotions positives et négatives	EP
<p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des questions. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) ✓ Négocier un compromis avec les pairs ✓ Effectuer un rappel de récit ✓ Regrouper les émotions en deux grandes catégories (négatives et positives) ✓ Elaborer les distinctions et les ressemblances entre « se sentir bien » et « se sentir mal » ✓ Identifier les manifestations des émotions <p><u>Compétences :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. <p><u>Lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Raconter, conte, syntaxe d'une question, interpréter (=deviner), émotions positives/négatives, débattre <p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conte « Le papillon blessé » - Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant - 2 images qui peuvent illustrer une émotion 		

Temp s	Modalité	Etape	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
10 min	Classe entière (regroupement)	Explication des ateliers philo	« Chaque semaine nous allons réaliser des ateliers philosophiques. L'objectif de ces ateliers c'est que nous discutons et réfléchissons tous ensemble sur les émotions. A votre avis, à quoi cela va vous servir de réfléchir sur les émotions ? » (aide à	Ecouter. Répondre aux questions. Etablir les règles des échanges.

			<p>mettre des mots sur ce que l'on ressent, aide à mieux comprendre les émotions et à mieux les contrôler)</p> <p>« Je vous lirai des petits contes puis on discutera ensemble de ce que vous en avez compris, des choses qui vous ont intéressées ou qui vous posent question. Puis on réfléchira ensemble autour de ces questions et de vos commentaires et on réalisera quelques activités en rapport avec les émotions. »</p> <p>« Pour réussir à échanger nos idées et à réfléchir tous ensemble, quelles sont les règles qu'il va falloir respecter lors de ces ateliers ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne pas faire de bruit, s'écouter, ne pas couper la parole - exprimer ses idées et respecter celles des autres c'est-à-dire qu'on peut dire si on d'accord ou pas d'accord mais on doit justifier, dire pourquoi. - attendre d'avoir la parole pour parler - rester dans le sujet de l'échange 	
5 min	Demi-classe	Météo des émotions + Lecture du conte	<p><i>Se placer tous assis en cercle au sol.</i></p> <p>Météo des émotions : <i>Quelle émotion ressens-tu en ce moment? Pourquoi penses-tu ressentir cette émotion? Est-ce que tu penses que c'est une émotion qui te fait te sentir bien ou mal ? Comment pourrais-tu faire pour te sentir mieux ?</i></p> <p>Lire le conte : « Je vais commencer par vous lire un conte. Vous devez bien écouter et chercher à comprendre l'histoire, pour que l'on puisse ensuite discuter ensemble sur ce conte. »</p>	Ecouter attentivement l'histoire.
5 min	Demi-classe	Reformulation du conte	« Est-ce que quelqu'un pourrait nous raconter ce qu'il a compris et retenu de l'histoire ? »	Un élève reformule l'histoire et les autres peuvent rectifier ou ajouter des éléments quand l'élève a fini de reformuler.
5 min	Demi-classe	Collecte des questions et commentaires	<p>« Est-ce que ce conte vous fait vous posez des questions que vous voudriez partager avec les autres ? (sinon qu'est-ce qui vous a intéressé dans ce conte ?) »</p> <p>Noter le commentaire ou la question de chaque enfant avec son prénom.</p>	Formuler des questions et commentaires à propos de l'histoire.

15 min	Demi-classe	Communauté de recherche	<p>Rebondir sur les intérêts des enfants et les mener vers les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dans le conte, quels personnages se sentent bien ? Se sentent mal ? Explique ta réponse</i> - <i>Comment est-il possible qu'un même personnage vive plusieurs émotions : qu'il se sente bien (ait des émotions agréables) et qu'après il se sente mal (ait des émotions désagréables) ?</i> - <i>Pourquoi Philippe pense-t-il que le papillon se sent bien ? Quels signes extérieurs ont pu lui donner cette impression ?</i> - <i>Comment sait-on, dans notre corps et notre tête, si on se sent bien ? Mal ?</i> <p>Dessiner 2 cercles qui s'entrecroisent au milieu avec un smiley sous chacun (visage souriant et visage triste) et noter les réponses des élèves aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comment peut-on reconnaître quelqu'un qui se sent bien ? Qui se sent mal ?</i> - <i>Que signifie « se sentir bien », « se sentir mal » ?</i> - <i>Qu'est-ce qui est plus agréable, se sentir bien ou se sentir mal ?</i> - <i>Quelles sont les émotions où on se sent bien ? Mal ?</i> - <i>Crois-tu que tous les enfants ressentent la même chose dans les mêmes situations ?</i> 	Apporter des réponses aux questions, écouter le point de vue des autres et rebondir dessus. Justifier ses opinions.
5 min	Demi-classe	Identifier des ressemblances entre des manifestations d'émotions	<p>Présenter les différentes illustrations aux élèves et leur demander :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« Comment se sent cette personne ? Sur quoi te bases-tu pour dire cela ? »</i> (L'objectif est que les enfants perçoivent qu'un même signe peut correspondre à différents états émotionnels). - <i>« Comment pourrait-on savoir ce que ressent cette personne ? »</i> 	Donner son avis sur l'émotion qui semble être représentée en justifiant.

5 min	Demi-classe	Bilan de la séance	<p>« Qu'avez-vous appris aujourd'hui avec cet atelier ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - On a appris que l'on ressent des émotions positives et négatives. - Parfois on peut les identifier par des signes extérieurs mais parfois c'est difficile donc on a besoin de plus d'informations pour interpréter ce que l'autre ressent. - On a appris à échanger avec les autres, réfléchir ensemble, donner son avis en respectant celui des autres (débatte) - Ecouter les autres et respecter son tour de parole - Justifier ce que l'on dit - Formuler des questions - Dire ce que l'on a compris d'une histoire. 	Verbaliser ce qui a été appris lors de la séance.
15 min	Autonomie	Dessiner	<p>« Pour garder une trace personnelle de ce que vous avez appris sur les émotions aujourd'hui et aussi voir si vous avez bien compris ce qu'est une émotion positive et une émotion négative, j'aimerais qu'au cours de la journée, en autonomie, vous dessiniez une situation où vous vous sentez bien et une situation où vous vous sentez mal. »</p>	Dessiner deux situations.
10 min	Classe entière (regroupement)	Présentation des situations		Présenter la situation et nommer l'émotion ressentie.

Conclusion : En échangeant avec les copains de la classe, j'ai compris que parfois je me sens bien et d'autres fois, je me sens mal. C'est parce que je vis des émotions agréables comme la joie, ou désagréables comme la tristesse. Je vis aussi des émotions plus complexes comme l'excitation ou la surprise. Il est parfois facile de les identifier par des signes extérieurs, mais parfois ces signes se retrouvent dans plusieurs émotions (par exemple il peut y avoir des larmes quand on pleure ou quand on rit beaucoup). Il est alors important de s'appuyer sur d'autres signes et sur la situation pour réussir à interpréter une émotion.

1. Le papillon blessé

Philippe et Audrey-Anne font partie d'une expédition organisée par l'école. Ils font une chasse aux papillons... Pas pour les attraper ! Pas pour les tuer ! Seulement pour les observer de plus près.

Un tout petit papillon jaune pâle vient se poser sur une fleur près du filet de Philippe.

Le papillon semble à l'aise sur le dos de la fleur. Elle est jaune foncé, presque jaune orange.

Philippe veut apprivoiser le petit papillon. Il lui dit doucement :

– Bonjour !

Comment t'appelles-tu ? Quel âge as-tu ? Tu es si petit !

Le petit papillon a peur d'être attrapé. Il s'envole. Mais il revient.

Philippe cherche encore une fois à l'apprivoiser :

– Mot, je m'appelle Philippe. Comme toi, je suis petit.

Le papillon ne répond pas. Mais ses antennes bougent rapidement.

Philippe se demande :
« Est-ce en bougeant leurs antennes que les papillons parlent ? »

Puis, les ailes du papillon se mettent à bouger elles aussi. Leur rythme est plus lent et plus régulier que celui des antennes. On dirait de petits éventails de dentelles. Audrey-Anne et Philippe les regardent bouger. Ils rient. Ils sont contents.

Tout à coup, leurs yeux sont attirés par un détail : les deux ailes du papillon ne sont pas pareilles. L'une d'elles est

déchirée. Audrey-Anne s'inquiète de cette différence :

– Petit papillon, est-ce que ton aile te fait mal ? Comment l'as-tu déchirée ? Est-ce que c'est un accident



ou est-ce un autre papillon qui a fait exprès pour te faire mal ?

Le petit papillon ne répond pas.

Audrey-Anne continue :

– Dis-moi, est-ce qu'au Pays des Papillons il y a des plus forts qui font mal aux petits ?

Le petit papillon bat des ailes. Audrey-Anne s'inquiète :

– Est-ce que tu t'es défendu ?

Qu'est-ce que tu as fait pour te protéger, petit papillon ?



Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance 5

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Atelier philo - Séance 5 - Réfléchir sur l'empathie	GP
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des questions. ✓ Ecouter l'autre ✓ Enoncer son point de vue même s'il est différent de celui des pairs ✓ Justifier ses opinions ✓ Respecter les différences de point de vue ✓ Entrer en dialogue avec les pairs (argumentation coopérative) ✓ Négocier un compromis avec les pairs ✓ Prendre conscience de l'autre en tant que personne différente et similaire <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feuille pour noter les commentaires et questions de chaque enfant - Album <i>Le livre de mes émotions</i> - Les deux marottes de Simone et Jeanne 		

Temp s	Modalité	Etape	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
2 min	Demi-classe	Remémoration	<p>« Lors du dernier atelier sur les émotions que nous avons fait, je vous ai lu une histoire sur Audrey Anne et Nicolas qui allaient jouer au parc de la montagne avec Monsieur Laterreur et son chien Moustache. Qui peut me rappeler ce qu'il est arrivé à Nicolas lors de cette histoire ? »</p> <p>« Qu'avez-vous appris grâce à cette histoire ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'autre peut ressentir une émotion différente de la mienne. - Il y a des choses que l'on peut faire alors qu'on ne voudrait pas que l'on nous les fasse. 	Répondre aux questions. Ecouter.

5 min	Demi-classe	Situation problème 1	<p>« Nous avons appris que les autres personnes peuvent ressentir des émotions différentes des nôtres et donc aujourd'hui nous allons réfléchir ensemble sur l'intérêt (à quoi cela peut servir) d'essayer de comprendre les autres. Je vais vous proposer une nouvelle situation à partir d'un album que nous avons déjà lu. »</p> <p>Lire les pages 4 et 5 de l'album.</p> <p>« Quel est le problème ici ? »</p> <p>« Que ressentent les deux personnages ? »</p> <p>« Que feriez-vous pour résoudre le problème ? Pourquoi ? »</p>	<p>Ecouter la situation.</p> <p>Soulever le problème.</p> <p>Imaginer les émotions des personnages.</p> <p>Chercher des solutions pour résoudre le problème en utilisant des marottes.</p>
5 min	Demi-classe	Situation problème 2	<p>Proposer la situation suivante aux élèves : Un ami tombe par terre pendant une course. Si tu ne perds pas de temps c'est toi qui gagneras la course.</p> <p>« Quel est le problème dans cette situation ? »</p> <p>« Que feriez-vous ? Pourquoi ? Que va-t-il se passer pour les deux personnages »</p> <p>Tu es avec un ami et il est l'heure du goûter. Il reste une seule part de gâteau.</p>	<p>Ecouter la situation.</p> <p>Soulever le problème.</p> <p>Imaginer une réaction possible en justifiant son point de vue et en réfléchissant à ses conséquences sur les deux personnages.</p>
15 min	Demi-classe	Bilan	<p>« Qu'est-ce que vous avez appris aujourd'hui ? »</p> <p>« A quoi cela peut servir d'essayer de se mettre à la place des autres. »</p>	

Annexe 4 : Transcription de la séance 1

La transcription n'a pas de ponctuation.

Les prises de paroles sont repérées par le nom du parleur suivi du signe « : »

L'abréviation « M » sera utilisée pour désigner les prises de parole de l'enseignante.

Le signe « / » symbolise les pauses

Le signe « ... » représente les prises de parole qui sont interrompues

Les mots en italiques représentent des informations sur la situation.

Les mots entre crochets [] sont des interprétations de ce qui semble avoir été dit.

M : Alors pour commencer donc vous vous rappelez on va faire...

Timéo : on va faire une ronde

M : On va/on va réfléchir ensemble sur les émotions donc pour commencer je vais vous raconter une petite histoire/ c'est une petite histoire d'Audrey Anne et de Philippe / il manque un morceau de l'histoire / bon on va commencer / alors ça s'appelle le papillon blessé / y'a pas d'image là pour l'instant vous écoutez et après il faut essayer de comprendre et de réfléchir aux questions que vous vous posez sur cette histoire ou essayez pour l'instant de comprendre l'histoire d'accord

L'enseignante raconte l'histoire.

M : Comment ils se sentent alors à votre avis les personnages quand ils découvrent ça

Raphaël : Bah / bah ils croient bah y'a les papillons bah ils sont au pays des papillons ils croient bah y'a des papillons méchants

M : ah tu crois qu'il y a des papillons méchants / alors avant de répondre un petit peu aux questions est-ce que quelqu'un pourrait nous re-raconter l'histoire avec ses mots pour s'assurer qu'on a tous bien / enfin pour s'assurer de ce que vous avez compris pour voir ce que vous avez compris de l'histoire alors qui est-ce qui veut bien nous re raconter l'histoire que je viens raconter avec ses mots à lui même si ce n'est pas tout à fait pareil tu peux la raconter en entier // tu peux nous raconter ce qui se passe dans l'histoire alors vas-y Maden on t'écoute tu peux nous raconter / alors qui sont les personnages

Maden : y'a un petit garçon

M : y'a un petit garçon

Voix de l'élève inaudible sur l'enregistrement

M : d'accord ils font une chasse au trésor aux papillons un petit peu plus fort pour que tout le monde entende donc il y a un petit garçon et une petite fille qui quoi

Maden : qui font une chasse au trésor

M : ah alors une chasse aux papillons pas une chasse au trésor

Maden : une chasse aux papillons

M : d'accord et alors qu'est-ce qui se passe le petit garçon et la petite fille font une chasse aux papillons

Baptiste : Philippe et Audey Maden il a oublié de dire ça

M : alors on le laisse finir et tu rajouteras après d'accord

Maden : et y'a un petit papillon qui se pose /

M : y'a un petit papillon

Maden : sur une feuille

M : alors sur une feuille d'accord

Maden : et et puis et après et bah et bah la petite fille et bah elle elle elle elle se/ elle lui dit qu'elle s'appelle Philippe et puis elle lui dit quel âge tu as

M : ah d'accord

Maden : et elle lui dit qu'est-ce que tu as qu'est-ce que tu fais et après et bah elle a une aile déchirée

M : et après il voit il voit qu'il a une aile déchirée qui est-ce qui a une aile déchirée

Maden : bah le papillon

M : le petit papillon

Maden : et le petit il se demande qu'est-ce qu'il a et du coup il croit que c'est qu'il a eu un accident

M : ah il se demande si le papillon qui a l'aile déchirée il a eu un accident d'accord super est-ce que vous voulez rajouter quelque chose sur l'histoire

Maden : je la connais presque par cœur non hein je la connais presque par cœur

M : tu as bien compris l'histoire en tout cas oui / tu voulais rajouter quelque chose sur l'histoire oui

Raphaël : le monde des papillons il y'avait des méchants

M : il pense qu'il y avait des méchants

Raphaël : oui

M : alors à votre avis / non d'abord qu'est-ce qui vous a intéressé dans l'histoire alors Zoé toi qu'est-ce qui t'as intéressé / Timéo je vais me fâcher

Zoé : c'est qu'il avait l'aile déchirée et quand il s'est posé sur une fleur

M : ça t'a intéressé quand eh quand ils ont découverts que le papillon avait l'aile déchirée

Zoé : oui et qu'il s'est posé sur une fleur

Léo : moi aussi pareil

M : les autres vous écoutez ce que vient de dire Zoé qu'est-ce qu'elle vient de dire Tom

Tom : elle vient de dire que elle a bien aimé quand le papillon il s'est posé sur la fleur et qu'ils ont découverts que que le que la petite fille et le petit garçon et bah et bah ils ont découverts que son aile elle a été déchirée.

M : d'accord est-ce que cette histoire elle vous fait vous poser des questions

Timéo : non

M : est-ce qu'il y a des questions que vous vous posez, bah forcément tu ne l'as pas écoutée

Elève : euh oui y'a une question

M : tant pis pour toi là on s'assoit correctement on n'est pas à la plage ce n'est pas parce qu'on est assise par terre qu'on doit être assise n'importe comment regardez comment je suis assise moi normalement on devrait tous être en tailleur sur ses fesses / alors est-ce que ça t'a fait te poser des questions

Baptiste : oui mais en fait pourquoi ils font une chasse aux papillons

M : ah toi tu te demandes pourquoi ils font une chasse aux papillons les autres est-ce que vous avez une réponse à cette question toi tu penses quoi Cléo

Cléo : ils voulaient voir/ hum/ pour pouvoir les observer de plus près

M : pour les observer de plus près peut-être y'en a qui ont d'autres réponses

Raphaël : les surveiller

M : pour surveiller les papillons

Raphaël : parce que parce que c'est pour surveiller pour pas y'a des méchants qu'arrivent

M : ah alors est-ce que vous pensez vous qu'il y a des méchants qui ont fait du mal au papillon

Elèves : oui

M : pourquoi ?

Zoé : parce que l'aile elle était déchirée au papillon

M : ah vous pensez que l'aile a été déchirée à cause de méchants vous peut-être on ne sait pas l'histoire ne le dit pas et/ dans le conte à votre avis les personnages ils se sentent bien ou ils se sentent mal ils se sentent comment les personnages / Thalie

Thalie : ils se sentent bien

M : pourquoi ils se sentent bien à ton avis

Thalie : parce qu'ils font une chasse aux papillons

M : parce qu'ils font une chasse aux papillons donc tu penses qu'ils se sentent bien d'accord Noé tu penses quoi toi qu'ils se sentent comment dans l'histoire

Noé : content qu'ils ont trouvé un papillon

M : ah toi tu penses qu'ils sont contents d'avoir trouvé un papillon Maden tu penses qu'ils se sentent comment toi dans l'histoire

Maden : joyeux parce que / parce que ils sont contents de découvrir des choses

M : tu penses qu'ils sont contents de découvrir des choses tout le monde pense qu'ils sont contents ou il y en a qui pensent autre chose

Raphaël : moi je pense ils sont pas très contents

M : ah pourquoi tu penses ils ne sont pas très contents toi

Raphaël : parce que y'a une aile déchirée et ils réfléchissent ils réfléchissent qui a fait ça

Interruption par d'autres élèves

M : excuse-moi Raphaël donc toi tu penses qu'ils se sentent pas très bien parce que

Raphaël : parce que parce que l'aile au papillon est cassée alors ils réfléchissent à qui il a cassé l'aile

M : ah d'accord donc Raphaël il pense qu'ils se sentent pas très bien parce que comme ils ont découvert que l'aile du papillon était déchirée ça les comment on peut dire comment ils pourraient se sentir du coup si ils réfléchissent

Raphaël : pas très bien

M : alors pas très bien qu'est-ce qu'on pourrait dire comme émotion /

Elève : triste

M : triste/ alors justement est-ce que vous connaissez des émotions où on se sent bien qu'est-ce qu'il y a comme émotion où on se sent bien

Baptiste : en colère

M : alors on se sent bien quand on est en colère ou on se sent mal

Baptiste : on se sent mal

M : plutôt mal donc je peux écrire donc colère pour toi ce serait plutôt en mal qu'est-ce qu'il y a d'autre comme émotion où on se sent pas très bien

Prune : énervé

M : alors énervé oui c'est la colère c'est ce qu'on a dit d'accord

Raphaël : la peur

M : la peur quand on a peur on se sent pas très bien vous êtes d'accord les autres / Isaac toi est-ce qu'il y a des émotions où tu ne te sens pas très bien toi parfois / il y en a d'autre / la peur, la colère / non / des émotions où on se sent bien sinon / non / Cléo qu'est-ce qu'il y a comme émotions où on se sent bien /

Cléo : hum on est joyeux

M : joyeux donc content d'accord Prune

Prune : la tranquillité

M : la tranquillité d'accord et est-ce que vous pensez qu'on peut à la fois se sentir bien et à la fois se sentir mal

Elève : oui

M : est-ce que vous pouvez m'expliquer alors / pourquoi on peut être les deux Maden /

Maden : bah parce que des fois quand avant on était en colère et qu'après on est joyeux

M : ah donc on peut être en colère et après être joyeux d'accord

Plusieurs élèves parlent en même temps

M : si on parle tous en même temps on ne peut pas se comprendre Raphaël il lève la main

Raphaël : avant il y a la joie et après il y a la colère

M : donc on peut être joyeux et / Maden Raphaël il parle et tu ne respectes pas sa parole je vous rappelle qu'hier on a énoncé des règles Zoé c'est pareil normalement on est assis avec le groupe on écoute et on lève la main pour parler / Tom

Tom : moi je m'ennuie à cet atelier

M : tu t'ennuies alors si tu t'ennuies c'est que tu te sens plutôt mal ou plutôt bien à ton avis

Elèves : Mal

M : plutôt mal/ et pourquoi tu t'ennuies /

Tom : parce qu'il y a pas d'images dans l'histoire

M : parce qu'il n'y a pas d'images à l'histoire et alors on peut s'intéresser à des histoires sans qu'il y ait des images / et bien tu sais quoi je vais introduire des images si tu veux des images pour ne pas t'ennuyer / rapprochez-vous je vais vous montrer une image et je vais vous demander / à votre avis / cette personne qu'est-ce qu'elle ressent / à votre avis quelle émotion elle peut avoir / Timéo à ton avis qu'est-ce qu'elle ressent cette personne /

Timéo : eh /

M : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse qu'est-ce qu'elle ressent là à ton avis /

Timéo : triste

M : tu penses qu'elle est triste / pourquoi tu penses qu'elle est triste /

Timéo : parce que y'a des gouttes y tombent /

M : alors comment ça s'appelle des/

Elèves : larmes

M : je n'arrive pas à entendre Timéo

Timéo : des gouttes

M : des larmes donc toi tu penses qu'elle est triste parce qu'elle a des larmes d'accord

Timéo : (*élève inaudible*) y veut voir son papa

M : tu penses qu'elle est triste et qu'elle a des larmes parce qu'elle veut voir son papa est-ce qu'il y en a qui pensent autre chose / Baptiste toi qu'est-ce que tu penses / tu penses qu'elle ressent quelle émotion/

Baptiste : elle est triste

M : tu penses qu'elle est triste

Baptiste : parce que du coup elle s'est fait bousculer dans l'eau [par les pierres]

M : je comprends pas Baptiste elle est triste parce qu'elle /

Baptiste : elle est bousculée dans l'eau par quelqu'un qu'est méchant

M : elle s'est fait bousculer dans le parc c'est ça

Baptiste : non dans l'eau

M : dans l'eau

Baptiste : oui

M : par quelqu'un qui est méchant d'accord / Thalie tu penses qu'elle ressent quoi toi quelle émotion/

Thalie : elle est elle est joyeuse

Maitresse : tu penses qu'elle est joyeuse pourquoi tu penses qu'elle est joyeuse

Thalie : parce qu'elle rit c'est pour ça qu'elle a les larmes aux yeux

M : parce qu'elle rit et donc elle pleure mais de rire c'est ça vous avez entendu ce qu'elle a dit Thalie

Baptiste : elle pleure de rire

M : Thalie elle pense qu'elle pleure de rire / alors ça veut dire quoi ça / ça veut dire que quand on voit quelqu'un est-ce qu'on sait vraiment quelle est son émotion est-ce qu'on peut deviner /

Raphaël : la tristesse

M : est-ce que tu es sûr qu'elle est triste

Raphaël : bah y'a des larmes qui tombent

M : mais regarde Thalie qu'est-ce qu'elle a dit sur les larmes elle pense que c'est quoi les larmes

Raphaël : bah y croit bah elle a dit elle était joyeuse

Interruption par l'ATSEM. L'enseignante demande aux élèves de se replacer.

M : donc tu m'as dit

Raphaël : bah c'est la tristesse

M : toi tu penses qu'elle est triste mais Thalie elle elle a dit qu'elle pensait que les larmes par exemple c'était parce qu'elle était heureuse / parce qu'elle pleurait de rire/ donc est-ce qu'on peut être sûr de son émotion comment on pourrait faire pour savoir comment elle se sent pour de vrai / par exemple Prune si c'était ta copine comment tu pourrais savoir comment elle se sent

Prune : parce que elle est pas très contente elle eh sourit pas

M : mais comment on pourrait être sûr de ce qu'elle ressent / imaginez ça c'est votre copine ou votre copain vous voyez qu'il a des larmes comment vous pourriez faire pour savoir / comment on peut faire par exemple si c'est notre copain qui a des larmes et on ne sait pas trop si du coup il rigole parce eh il pleure parce qu'il est content ou s'il pleure parce qu'il est triste comment on peut faire Noé

Noé : par exemple peut être que c'est quelqu'un il l'a tapé donc du coup il pleure

M : mais comment on peut faire pour savoir / les autres / tu imagines tu as copain tu vois qu'il a l'air un peu triste mais tu sais pas trop / comment tu peux faire pour savoir /

Zoé : parce que en fait il a pas de sourire et puis en plus...

M : mais comment tu peux faire pour savoir ce qu'il ressent

Zoé : bah lui demander

M : ah bah voilà on peut lui demander par exemple comment il se sent / donc eh/ là on a travaillé/ qu'est-ce que vous avez appris sur les émotions là aujourd'hui / est-ce que les émotions on peut les séparer en / on a dit on peut les séparer en deux y'a les émotions où on se sent comment

Elève : triste

M : où on se sent mal on appelle ça les émotions négatives et les émotions où on se sent

Léo : bien

M : bien donc ça c'est les émotions à l'inverse de négatives c'est positives donc les émotions où on se sent bien et les émotions où on se sent mal / dans l'histoire avec le papillon quand est-ce qu'il y a une situation où les personnages se sentent bien

Zoé : parce que ils vont faire une chasse aux papillons

M : donc par exemple dans l'histoire les personnages se sentent bien on peut imaginer parce qu'ils vont faire une chasse aux papillons / est-ce qu'il y a un moment à votre avis où ils se sentent mal où ils ont plutôt une émotion négative dans l'histoire

Raphaël : bah ils mais bah quand l'aile du papillon elle était déchirée

M : quand l'aile du papillon était déchirée tu penses que là ils se sont sentis plutôt mal c'est ça / donc dans l'histoire il y a par exemple une situation où on se sent bien et une où on se sent moins bien tout à l'heure Maden il a dit que des fois on pouvait passer d'une émotion à une autre / des fois on peut être content et après en colère ou des fois on peut être en colère et après être content / et cette image à quoi elle nous a servi / à quoi ça nous a aidé

Zoé : ça nous a aidé à savoir à savoir comment l'émotion est de l'autre laquelle émotion

M : c'était pour savoir quelle émotion elle ressent donc ça nous montre que parfois quand on ressent une émotion ça se voit où / où est-ce que ça peut se voir les émotions qu'on ressent

Elève : sur le visage, sur les yeux

Interruption par un élève qui bouge

M : comment est-ce qu'on peut voir les émotions des autres où est-ce qu'on peut les voir

Baptiste : bah parce qu'on entend le bruit de leur émotion

M : ah on entend le bruit de leur émotion tu voulais dire quoi toi Raphaël comment est-ce qu'on peut savoir ce que les autres ressentent

Raphaël : parce que parce que i faut dire à l'oreille de l'autre pour dire

M : ah on peut dire ses émotions à l'oreille de l'autre et est-ce que quand on regarde quelqu'un on peut savoir quelle émotion il ressent

Baptiste : oui

M : tom est-ce que quand on regarde quelqu'un on peut savoir quelle émotion il ressent

Tom : non

M : pourquoi

Tom : parce que on a pas par exemple toi t'es en colère et Raphaël c'est mon copain et bah et bah

M : un peu plus fort je n'entends pas très bien

Tom : imagine moi je me sens pas très bien et Raphaël c'est mon copain et bah il a pas mon cerveau i peut pas savoir si si si moi j'suis en colère

M : ah donc toi tu penses qu'il ne peut pas savoir Raphaël ce que tu ressens parce que c'est dans ton cerveau

Tom : parce qu'il a pas mon cerveau

M : parce qu'il n'a pas ton cerveau mais est-ce que tu crois qu'il peut quand même un peu deviner ce que tu ressens même s'il n'a pas ton cerveau

Tom : oui

M : pourquoi comment il peut faire pour voir comment tu te sens même s'il n'a pas ton cerveau

Tom : parce que je peux avoir des larmes

M : ah tu peux avoir des larmes donc ça veut dire qu'on peut voir des fois les émotions en fonction...

Elève : sur le visage

M : du visage des autres par exemple mais on n'est pas toujours sûr par exemple on a vu les larmes là ça peut être comme dit Thalie qu'elle est contente ou Raphaël et Zoé je crois que vous avez dit peut être qu'elle est triste / des fois il y a des signes extérieurs qu'on voit et on sait pas trop donc le mieux c'est d'aller demander

Zoé : mais si moi je sais elle avait pas de sourire elle était comme ça elle avait des larmes

M : mais peut être qu'elle avait terminé de rire mais qu'il restait des larmes après avoir rigolé on ne sait pas donc il ne faut pas toujours se fier aux signes extérieurs il faut essayer aussi de chercher plus d'informations pour savoir ce que les autres ressentent.

Zoé : et bah toi tu te sens bien

M : tu crois pourquoi penses-tu que je me sens bien

Zoé : parce que t'as un sourire

M : ah alors si j'ai un sourire ça veut dire que je me sens bien

Elèves : oui

M : alors nous allons arrêter ici et je vous explique la suite.

Annexe 5 : Transcription de la séance 5

La transcription n'a pas de ponctuation.

Les prises de paroles sont repérées par le nom du parleur suivi du signe « : »

L'abréviation « M » sera utilisée pour désigner les prises de parole de l'enseignante.

Le signe « / » symbolise les pauses

Le signe « ... » représente les prises de parole qui sont interrompues

Les mots en italiques représentent des informations sur la situation.

Les mots entre crochets [] sont des interprétations de ce qui semble avoir été dit.

Zoé : y'avait Monsieur Laterreur qui l'a serré très fort du coup ça l'a ça l'a/ du coup il se sentait comme le chien

M : ah

Zoé : moustache

M : d'accord très bien et alors qu'est-ce qu'on avait appris avec cet atelier

Agathe : à savoir comment il ressent les autres ce qu'on lui a fait

M : ah à savoir ce que les autres peuvent ressentir d'accord

Sacha : quand Nicolas il a caressé très fort Moustache après ils font un cache-cache avec monsieur Laterreur et quand monsieur Laterreur il a trouvé Nicolas bah il l'a serré très fort dans ses bras

M : oui c'est ce que disait Zoé hum quand il jouait à cache-cache il l'a serré très fort dans ses bras / oui Léo

Léo : et après quand il avait caressé le chien très très fort et bah le chien il s'avait dit Nicolas t'as pas le droit de me tirer les oreilles et il a dit pareil quand monsieur Laterreur il l'a caressé très très fort

M : il a pensé la même chose

Timothé : non il l'a pas caressé il lui a serré très fort, c'est parce que...

M (*reformule en même temps*) : il l'a serré

Agathe (*interrompt Timothé*) : et dans sa tête il a dit...

M : pas tous en même temps d'accord

Agathe : dans sa tête il a dit eh arrête de me serrer

M : d'accord donc vous avez appris la dernière fois que l'autre des fois aussi pouvait ressentir une émotion différente de la mienne parce que est-ce que Monsieur Laterreur il ressentait comme Nicolas quand il l'a serré très fort

Plusieurs élèves : non

M : est-ce que vous pensez que Monsieur Laterreur il pensait qu'il ferait du mal à Nicolas

Elèves : non oui

M : non il pensait pas que ça lui déplaisait à Nicolas

M : oui prune

Rose : et Nicolas il pensait pas que... *(plusieurs élèves parlent en même temps)*

M : chut y'a Prune qui veut parler

Prune : à la fin et bah à la fin Moutache i tenait une une

Elève : balle

Prune : balle rouge et bleue

M : une balle rouge hum

Prune : dans sa gueule eh parce qu'il voulait jouer avec Moustache

M : oui à la fin

Hanaé : elle a dit un gros mot

M : non la gueule d'un animal c'est pas un gros mot ça s'appelle comme ça la bouche d'un animal on appelle ça la gueule

Elève : comme mon chien

M : ça dépend comment on utilise ce mot

Elève : comme mon chien il a une gueule

M : alors donc on a appris qu'il y a des personnes qui peuvent ressentir des émotions différentes des nôtres mais aujourd'hui on va essayer de réfléchir ensemble à / à quoi ça peut bien servir d'essayer de se mettre à la place des autres et d'essayer de comprendre ce qu'ils ressentent

Agathe : ah à à à

M : alors je vais d'abord vous lire une petite histoire

Elève : oh *(pas content)*

Timothé : on la connaît on l'a déjà lu

Elève : on la connaît l'histoire

M : c'est un livre qu'on a déjà lu exactement mais je vais vous proposer...

Timothé : c'est la jalousie ou le dégoût

Agathe : mais on avait pas par contre on avait pas...

M : mais si vous ne me laissez pas finir / une petite situation du livre sur laquelle on va réfléchir tous ensemble/ alors je vous réexplique la situation donc je vous relis l'histoire juste cette page/ A l'école, Simone continue de bougonner/ heureusement c'est l'heure de la récré/ elle court vers Jeanne pour jouer avec sa nouvelle corde à sauter/ Simone a tellement envie de l'essayer/ mais Jeanne parle avec Paula du dernier dessin animé qu'elle a vu au cinéma et Simone a beau insister Jeanne préfère discuter/ là s'en est trop/ alors je vous remontre l'image

Elève : Jeanne elle est ici

M : exactement ici on a Jeanne non on a Simone pardon et Jeanne est ici Jeanne qui est en train de discuter/ je le mets au milieu comme ça tout le monde peut le voir/ pour l'instant on en a pas besoin/ alors quel est le problème dans cette situation / non on n'y touche pas on reste assis/ quel est le problème

Agathe : ah oui c'est la colère

M : Sacha/ chut on s'écoute/ Sacha quel est le problème ?

Sacha : elle voulait essayer la nouvelle corde à sauter à Jeanne mais Jeanne elle discute du nouveau / du nouvel / du nouveau film qui est passé au cinéma

M : et alors c'est quoi le problème

Léo : mais ça c'est l'histoire

Sacha : elle se met en colère

M : ah qui est-ce qui se met en colère

Sacha : eh

Léo : Simone

Sacha : Simone

M : Simone elle se met en colère pourquoi elle se met en colère

Rose : et là y'a la colère

Elève : ah ouai la colère

Timothé : mais on le sait Rose

M : pourquoi elle se met en colère

Sacha : parce que / parce que Jeanne elle préférait parler / elle préférait parler à (*non audible*)

M : ah d'accord donc ça la met en colère/ Agathe

Agathe : et bah / et bah elle était / elle était / en fait elle voulait essayer tellement sa corde à sauter que eh que après Jeanne et bah elle / elle parlait du/ eh du dernier film qu'elle a vu au cinéma et après ça lui a rendu fâchée et là c'est la colère

Timothé : mais on le sait/ on sait où elle est tout le monde l'a vu c'est bon

M : Timothé

Agathe : oh comme elle

M : Agathe c'est au tour de Timothé

Timothé : et bah Jeanne elle arrive avec sa nouvelle corde

Agathe : Jade

M : chut, Jeanne

Timothé : mais là Simone elle arrive avec sa nouvelle corde à sauter et elle attend/ elle / elle veut / elle veut que Jeanne elle joue avec elle mais Jeanne elle parle du dernier / du dernier film qu'elle a vu au cinéma et donc ça la rend en colère/ et pis après et bah je pense que elles vont essayer de résoudre le problème

M : ah alors comment est-ce qu'on pourrait résoudre le problème à votre avis Léo

Léo : en fait pour résoudre le problème c'est que tous les 3 elles se mettent à parler ou tous les 3 ils ont une corde à sauter et bah ils jouent ensemble tous les 3

M : elles pourraient jouer ensemble toutes les 3 peut-être alors pour essayer de résoudre ce problème on pourrait essayer de faire avec les petites marionnettes chacun à votre tour par deux / il y en a un qui fait Simone/ toi par exemple/ et toi tu es Jeanne/ donc c'est quoi le problème là / quelle est la situation vous pouvez nous redire / qu'est-ce qui se passe là / est-ce que vous pouvez leur redire le problème allez-y

Timothé : et bah

Agathe : bah en fait eh/ un coup c'est toi après c'est moi ok / bah en fait Jade

M : Jeanne

Agathe : Jeanne elle voulait jouer à /

M : Jeanne/ non c'est Simone alors

Agathe : Simone elle voulait eh/

M : Simone

Agathe : Simone elle voulait jouer à la corde à sauter sauf que elle parlait / à toi / à toi

M : tu veux compléter Timothé / donc Simone elle veut jouer à la corde...

Timothé : mais finis elle a commencé

M : mais tu peux compléter Simone elle veut jouer avec sa nouvelle corde à sauter mais qu'est-ce qui se passe

Timothé : non si elle a commencé elle a commencé pff

M : bon bah Agathe finis

Agathe : ok / et eh / elle voulait jouer avec sa nouvelle corde à sauter

M : donc elle/ elle voulait jouer avec sa nouvelle corde à sauter

Agathe : et eh / et elle parlait du dernier film qu'elle a...

M : alors qui est-ce qui parlait du dernier film

Agathe : Jade

Timothé : Jeanne (*très bas*)

M : Jeanne elle / elle est en train de parler du dernier film et du coup qu'est-ce qui lui arrive à Simone

Agathe : elle est en colère

M : elle se met en colère alors comment elles pourraient résoudre le problème / toi tu es Simone qui est en colère et toi tu es Jeanne qui est en train de discuter pour l'instant alors qu'est-ce qu'elles pourraient bien se dire / vous imaginez / vous les faites parler comme si c'était des petits personnages / alors qu'est-ce qu'elles pourraient bien se dire / Vous n'avez pas d'idées / alors on va peut-être demander à vos voisins / à ceux qui ont des idées en premier est ce que vous avez des idées tous les 2 / non / alors on passe encore à ceux qui ont des idées/ qui est-ce qui aurait une idée / Léo tu as une idée avec Timothé / alors qu'est-ce qu'elle peut dire Simone à Jeanne ou Jeanne à Simone

Léo : tatatata

M : vas-y parle qu'est-ce qu'elle pourrait dire pour résoudre le problème

Léo : elle pourrait dire /

M : vas-y fais la parler qu'est-ce qu'elle peut dire

Léo : à sa copine que...

Timothé : bah non c'est elle qui parle

Léo : elle joue avec elle à la corde à sauter

M : alors qu'est-ce qu'elle va répondre l'autre

Léo : l'autre elle va lui répondre...

M : ah alors c'est Timothé

Timothé : bah non quand elle parle elle fait pas ça

M : bah vas-y fais Timothé comme ça Léo il va te répondre

Timothé : bah je parle à sa place

M : oui vas-y

Timothé : mais c'est qui Jeanne

M : Jeanne c'est celle qui en train de discuter avec sa copine

Timothé : oui mais elle / elle est où

M : que Simone vient voir

Agathe : c'est toi

Timothé : je discute avec personne

M : tu imagines qu'elle est en train de discuter alors qu'est-ce qu'elle peut dire à Simone qui arrive / là Simone elle arrive pour voir Jeanne qui est en train de discuter qu'est-ce qui se passe qu'est-ce qu'elles se disent / alors qu'est-ce qu'elles peuvent faire pour résoudre le problème / alors qu'est-ce qu'elle dit Simone / elle veut jouer avec Jeanne alors qu'est-ce qu'elle peut lui dire

Timothé : elle peut /

Léo : elle peut lui dire /

M : vas-y fais la parler

Léo : elle peut lui dire que stp tu peux jouer avec moi à la corde à sauter

M : ah bah voilà elle peut dire ça par exemple Simone on imagine qu'est-ce qu'elle peut lui répondre Jeanne alors

Timothé : bah / qu'est-ce que t'as dit

Léo : t'as rien entendu

M : répète alors s'il n'a pas entendu

Léo : est-ce que stp tu peux jouer avec moi à la corde à sauter

Timothé : *(pas audible)* discuter voilà

M : tu dis quoi qu'est-ce qu'elle a répondu

Timothé : elle a répondu bah ce qu'on peut faire c'est qu'on parle par exemple eh là moi...

Agathe : ah on parle en faisant de la corde à sauter

M : mais laisse Timothé finir Agathe c'est fatiguant d'interrompre tout le temps les autres si on te faisait ça tu ne serais pas contente non plus alors Timothé vas-y

Timothé : et bah elles pourraient parler ensemble comme / comme par exemple/ par exemple là lui c'est celui-là et moi j'suis elle et bah moi/ et bah / on peut parler ensemble pour résoudre le problème et on peut parler en faisant de la corde à sauter

M : d'accord donc elles pourraient parler en faisant de la corde à sauter/ est-ce que Hanaé et Agathe vous avez une idée/ qu'est-ce qu'elles pourraient se dire et qu'est-ce qu'elles pourraient faire allez-y

Hanaé : est-ce que tu veux jouer avec moi

M : est-ce que tu veux jouer avec moi

Agathe : attends je vais discuter

Hanaé : hum/

M : alors qu'est-ce qu'elle va répondre à ça

Inaudible

M : on entend pas les filles venez devant ceux qui prennent les marionnettes ils vont se mettre devant pour que tout le monde puisse entendre comme ça tout le monde peut voir en plus alors allez-y redis ce que tu avais dit Hanaé

Timothé : est-ce que tu veux bien jouer avec moi

Agathe : mais arrête eh

Hanaé : est-ce que tu veux jouer avec moi

Agathe : attends je suis en train de discuter

M (*après un moment d'attente*) : alors

Hanaé : mais on va jouer à ma corde à sauter

Agathe : ok je veux bien jouer avec toi tu viens

M : ah alors est-ce qu'elles ont résolu le problème

Elèves : oui

M : oui le problème est résolu/comment elles ont fait pour résoudre le problème

Timothé : en parlant

M : en parlant vous avez réussi à résoudre le problème / super/ Mohamed et Camille vous voulez essayer

Timothé : c'est pas avec de la violence qu'on...

M : Mohamed tu veux essayer avec Camille alors toi tu es Jeanne et toi tu es Simone alors comment vous pourriez faire

Camille : est-ce que je peux jouer avec toi à...

Mohamed : attends je vais discuter

Camille : hum / tu viens jouer à la corde / eh / à sauter

Agathe : mais ils ont fait pareil que nous

M : bah oui mais pourquoi pas c'est pas grave donc vous avez repris un peu la même idée que Agathe et Hanaé /donc elles ont discuté aussi pour résoudre le problème / ok / Lina et Thalie / donc tu es Simone et Lina c'est Jeanne

Thalie : est-ce que tu veux jouer avec moi à la corde à sauter

Lina : ok mais d'abord je vais discuter un p'tit peu

Thalie : est-ce que tu veux jouer à la corde à sauter

Lina : d'accord

Agathe : oh elles ont refait comme nous

Lina : non

Agathe : si

Prune : non elle a dit attends un p'tit peu

M : ah donc là petite...

Agathe : non mais nous aussi

M : non toi tout à l'heure tu lui as dit d'accord/ là Lina elle a dit attends un ptit peu et après je viens jouer avec toi / donc on a un petit peu changer quand même c'est pas tout à fait la même réponse/ mais est-ce que le problème est résolu / elles ont réussi à se mettre d'accord sans passer par la violence/ ok/ merci Sacha et Prune vous avez une idée/ alors tu es Jeanne tu es Simone/ Simone qui veut jouer et Jeanne en train de discuter alors allez-y

Sacha : est-ce que tu veux jouer avec moi

Prune : attends deux secondes que je finisse ma phrase

Agathe : on a rien entendu Prune

Rose : attends deux secondes que je finisse ma phrase

Sacha : tu veux jouer avec moi

Prune : oui j'arrive

M : donc là pareil est-ce que vous avez réussi à résoudre le problème

Elèves : oui

M : oui comment vous avez fait

Agathe : comme / presque comme nous

Prune : (*inaudible*) de finir la phrase

M : donc toi tu lui as dit d'attendre oui

Prune : que je finisse ma phrase

M : d'accord

Prune : et après j'allais jouer avec elle

M : d'accord donc vous avez discuté pour vous mettre d'accord / (*recentrage des élèves*) on écoute Rose et Zoé

Rose : est-ce que tu peux jouer avec moi à la corde à sauter

Zoé : oh je finis ma discussion et après je vais aller jouer avec toi

Rose : est-ce que maintenant tu peux jouer

Zoé : roh mais j'ai même pas fini ma phrase eh

M : ah alors allez-y il faut résoudre le problème comment on peut faire

Rose : mais s'il te plait

Zoé : eh/ j'ai fini ma phrase alors vas-y on vient jouer

M : d'accord donc là pareil sauf qu'on a laissé un peu plus de temps pour qu'elle finisse sa phrase/ les garçons qui ne sont pas passé tout à l'heure est-ce que vous avez d'autres idées/ est-ce que vous voulez essayer quelque chose / t'as une idée Sacha

Sacha : eh nan

M : nan/ bah est-ce que vous voulez....

Plusieurs élèves : moi j'ai une idée moi aussi

M : alors on va passer Timothé et Agathe/ ceux qui ont levé la main / alors est-ce que vous avez une autre idée / on essaye de trouver autre chose pour résoudre le problème

Timothé : est-ce que tu peux jouer avec moi s'il te plait à ma nouvelle corde à sauter

Agathe : attends un p'tit peu j'vais finir tout ce que je voulais dire

Timothé : tu peux jouer

Agathe : attends

Timothé tape sur l'autre marionnette avec la sienne

Rires des autres enfants

M : bah est-ce que t'as réussi à résoudre le problème sans violence là / bah non / ça m'intéresse / c'est pas intéressant là

Timothé : allez

Agathe : attends un peu j'ai juste bientôt terminé

Elève : bah il a tapé

Timothé : bon allez

M : bah vous refaites la même chose que tout à l'heure il y a rien de différent là/ moi j'ai demandé si vous aviez quelque chose de différent

Timothé : bon allez

M : alors comment est-ce qu'on pourrait régler le problème différemment encore

Elèves : moi je sais

Timothé : en parlant

M : oui mais vous avez refait la même discussion que tout à l'heure

M : on laisse la place aux autres

Timothé : je sais en attendant avec la patience

M : avec la patience d'accord mais ça revient...

Agathe : mais fallait pas que tu fasses ça Timothé j'avais d'autres choses moi j'avais bien fait

M : chut/ alors une autre solution

Rose : est-ce que tu peux jouer avec moi à la corde à sauter

Zoé : 2 minutes je vais jouer après /

Rose : allez s'il te plait

Zoé : oh bon bah je vais parler à une autre personne

M : ah alors là comment ça s'est fini / qu'est-ce qu'elle a décidé de faire Jeanne

Agathe : elle a changé d'autre personne

M : elle a décidé d'aller jouer avec une autre personne alors à votre avis comment elle va se sentir eh comment elle va se sentir après Simone

Elève : super fâchée triste/ triste

M : elle va être triste / pourquoi elle va être triste

Timothé : fâchée

Rose : parce que/ parce que...

Agathe : parce que elle veut pas jouer avec elle

Rose : parce que/

M : ah elle va peut-être se sentir triste

Zoé : mais non mais (*inaudible*)

Rose : est-ce que tu peux jouer avec moi s'il te plait

Zoé : non maintenant s'en est trop je vais jouer avec une autre personne

M : ah

Agathe : encore une fois

M : pourquoi est-ce que tu décides ça/ pourquoi...

Plusieurs élèves parlent en même temps

Camille : parce que elle lui demande trop

M : chut pourquoi Jeanne elle pourrait réagir comme ça /

Zoé : parce que elle parle tout le temps

M : ah

Zoé : et elle veut tout le temps que elle joue avec elle

M : donc peut-être qu'elle est fatiguée d'entendre toujours Simone lui dire s'il te plait s'il te plait/ donc là p'têtre que Jeanne elle se dit oh bah j'en ai marre d'entendre ça du coup je vais jouer avec quelqu'un d'autre

Timothé : ah bah oui

Rose : allez s'il te plait

M : du coup le problème est-ce qu'il est résolu

Zoé : je veux bien jouer avec toi mais après/ après je vais jouer avec une autre copine ok deux minutes

Timothé : mais là ils utilisent la violence

M : oui là tu commences à te mettre en colère

Rose : d'accord

M : mais c'est pas grave on a le droit de se mettre en colère aussi mais le tout c'est de réussir comme vous avez fait à chaque fois...

Timothé : mais elles ont fait avec la violence

M : non là ce n'est pas la violence elle commençait à s'énerver c'est tout mais avec des mots elle lui a juste expliqué qu'elle était fâchée

Timothé : non j'ai vu qu'elles se tapaient

M : non mais ce n'était pas fait exprès / d'accord

Elèves : je veux le faire je veux le faire

M : Léo et Camille

Agathe : oh j'ai un truc dans la tête

M : oui bah chacun son tour/ alors allez-y

Léo : est-ce que s'il te plait tu peux jouer avec moi à la corde à sauter à ma maison

Camille : attends je discute avec une personne /

Léo : c'est fait maintenant / tu peux jouer avec moi

Camille : oui

Léo : merci

M : bon bah là on était encore un p'tit peu dans la même situation mais là c'est Simone qui a proposé la solution à Jeanne c'est pas Jeanne qui lui a dit attends un peu / c'est Simone qui a dit si tu veux tu attends un peu et tu viens après c'est ça / donc là c'était un petit peu différent d'accord/ Hanaé et Lina

(21 minutes) brouhaha les élèves commencent à décrocher.

Hanaé : est-ce que tu veux jouer avec moi

Lina : trois minutes j'arrive

M : bah vous refaites encore la même chose

Hanaé : mais à la corde à sauter

Lina : oh alors je vais aller discuter avec une autre personne

Plusieurs élèves en même temps : c'est pareil que Zoé / c'est ce que j'ai fait

M : bah vous reprenez la même chose là les filles

Lina : mais non mais après ça sera pas pareil

M : ah bon alors allez-y

Hanaé : est-ce que tu veux jouer avec moi

Lina : oh je vais encore changer de personne

M : pourquoi elle change de personne là

Lina : parce que et bah je voulais parler et après et bah/ et bah après je vais jouer avec elle

M : mais tu lui as pas dit / est-ce que tu lui as dit à Simone / là elle lui a pas dit Jeanne à Simone/
comment elle va se sentir Simone à ton avis si tu dis qu'elle va jouer avec une autre personne

Elèves : triste en colère

M : ah peut-être triste

Zoé : (*brouhaha*) est-ce qu'on va finir l'histoire

M : on va arrêter

Hanaé : est-ce que tu veux jouer avec moi

Lina : bon d'accord

M : on l'a déjà lu l'histoire

Lina : c'est bon on a fini

Hanaé : on a résout le problème

M : vous avez résolu le problème d'accord

Brouhaha

M : donc chut pour terminer / pour terminer/ qu'est-ce qu'on a appris là aujourd'hui avec cet atelier
/alors qu'est-ce qu'on a appris là Tom et Sacha / pourquoi on a fait ça à votre avis

Timothé : à résoudre le problème

Tom : à courir

M : on a appris à courir là tu crois avec cet atelier

Tom (*dans le brouhaha*) : de à taper les autres/ à taper les autres

M : on a appris à taper les autres / bah non justement

Tom : à résoudre les problèmes sans taper sans violence

M : ah on a appris à faire quoi alors tu peux dire plus fort

Tom : sans taper et sans violence

M : Tom il dit on a appris avec ça à résoudre les problèmes sans taper

Timothé : et sans violence

M : et sans violence/ et à quoi ça sert d'essayer aussi de faire ça / qu'est-ce qu'on a appris d'autres avec les petites marionnettes / est-ce que c'était facile de les faire parler les petites marionnettes

Elève : non

Timothé : oui

M : y'en a au début c'était pas facile Léo t'arrivais/ c'était pas facile de se dire au début/ se dire c'est la marionnette qui parle et pas moi/ c'est pas facile ça du coup il y en a plein qui ont réussi / donc on a appris à résoudre les problèmes sans violence à faire parler des marionnettes / c'est tout / c'est déjà pas mal/ ah non il y a autre chose qu'on a fait

Agathe : ah je sais

M : quand je vous ai demandé à votre avis comment elle s'est sentie Simone qu'est-ce qu'on a fait là

Agathe : fâchée triste

M : oui mais qu'est-ce qu'on a appris en faisant ça

Timothé : les émotions

Agathe : des émotions

M : pas les émotions

Agathe : à faire voir/ à savoir eh comment on peut se ressentir quand on arrête pas de parler et/ et/ eh/ à savoir comment se sentir / comment peut se sentir l'autre

M : ah on a aussi appris à essayer de chercher comment peut se sentir l'autre quand par exemple Jeanne elle réagit d'une manière / comment l'autre à votre avis elle peut se sentir/ ça ce n'est pas facile d'essayer de deviner comment l'autre peut se sentir c'est tout un travail/ donc on a appris tout ça aujourd'hui.

Fin de la séance à 25 min

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : discussions à visée philosophique, émotions, langage, maternelle, compétences psychoaffectives et sociales

Résumé en Français :

Cet écrit réflexif a pour enjeu de répondre à la question : La mise en place de discussions à visée philosophique sur les émotions permet-elle aux élèves de développer leur langage, de mieux appréhender leurs émotions et donc de favoriser le vivre-ensemble ? J'ai cherché à mettre en place dans ma classe de grande section des discussions à visée philosophique sur les émotions, pour aider les élèves à enrichir leur lexique sur les émotions et leur langage en vue de réussir à s'exprimer avec des mots plutôt qu'avec la violence. Les objectifs de ces discussions étaient aussi de développer leurs compétences psychoaffectives et sociales en leur apprenant les règles conversationnelles lors des échanges et en développant leur empathie à travers différentes situations.

Résumé en Anglais :

This reflexive writing has the challenge of answering the question: Does the setting up of philosophical discussions on emotions allow pupils to develop their language, to better understand their emotions and thus to promote the living together? I tried to develop philosophical discussions about emotions in my class with children of 5 or 6 years old, to help them expand their vocabulary on emotions and language to express themselves with words rather than violence. The objectives of these discussions were also to develop their psychoaffective and social skills by teaching them conversational rules during exchanges and by developing their empathy through different situations.