



HAL
open science

La régulation des émotions par la boîte du calme en petite, moyenne et grande sections

Camille Vitte

► **To cite this version:**

Camille Vitte. La régulation des émotions par la boîte du calme en petite, moyenne et grande sections. Education. 2018. dumas-01939528

HAL Id: dumas-01939528

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939528>

Submitted on 29 Nov 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La régulation des émotions par la boite du calme en petite, moyenne et grande sections

Présenté par VITTE Camille

Première partie rédigée par VITTE Camille

Mémoire de M2 encadré par DESSUS Philippe



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussignée VITTE Camille, auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE : *La régulation des émotions par la boîte du calme en petite, moyenne et grande sections* déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Nivolas-Vermelle,
Le 3 mai 2018

Signature de l'étudiante



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée VITTE Camille, auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : *La régulation des émotions par la boîte du calme en petite, moyenne et grande sections*, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Nivolas-Vermelle, le 3 mai 2018.

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

SOMMAIRE

Introduction	1
1. État de l’art	2
1.1. Définition des émotions	2
1.2. Définition de la compétence émotionnelle	3
1.3. Les émotions chez l’enfant	5
1.3.1 Développement de la compétence émotionnelle chez l’enfant	5
1.3.2. Le rôle des agents de socialisation des émotions	7
1.4. Intérêts d’agir sur la compétence émotionnelle à l’école	9
1.5. Interventions sur les émotions	11
1.5.1. Programmes d’intervention sur la compétence émotionnelle	11
1.5.2. Empathie	13
1.5.3. Psychologie positive	14
2. Formulation de la problématique	16
2.1. Pertinence et enjeux de la recherche	16
2.2. Question centrale et hypothèses	16
3. Méthode	18
3.1. Participants	18
3.2. Matériel	19
3.2.1. La boîte du calme	19

3.2.2. Mesure de la régulation émotionnelle	20
3.2.3. Grille d'observation.....	21
3.3. Procédure	21
4. Résultats	23
4.1. Évolution des scores à l'inventaire de régulation émotionnelle	23
4.1.1. Évolution générale	23
4.1.2. Évolution des élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle.....	24
4.2. Evolution des comportements inappropriés	26
4.2.1. Évolution générale	26
4.2.2. Évolution en lien avec la boîte du calme pour les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle	27
5. Discussion.....	29
5.1. Re-contextualisation.....	29
5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures	29
5.3. Limites et perspectives	32
5.4. Impact pour le métier d'enseignant	33
Conclusion	34
Bibliographie	35
Annexes	38

Introduction

La gestion des élèves aux comportements difficiles est une question qui préoccupe de nombreux enseignants. Or, avoir un climat de classe serein permet aux élèves de mieux entrer dans les apprentissages, de mieux réussir et de favoriser leur développement social (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). Par ailleurs, cet enjeu que tout enseignant doit poursuivre est inscrit dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013). En effet, il est écrit que l'enseignant doit « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Néanmoins, de quelle manière accompagner au mieux les élèves dans leur scolarité ?

Étant confrontée à la difficulté de gérer des comportements difficiles dans la classe de petite, moyenne et grande sections dans laquelle nous enseignons, il nous est paru intéressant de réfléchir aux moyens d'action sur lesquels nous pouvions agir dans le cadre de ce mémoire. Étant donné que les émotions constituent un thème commun pour l'équipe enseignante de l'école cette année, et qu'il est également mentionné dans le projet d'école, il nous est venu l'idée d'agir sur les émotions pour limiter les comportements inappropriés des élèves. De surcroît, d'après le bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, l'enseignant doit développer « la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (p. 6). La place des émotions est donc affirmée dans les programmes de l'école maternelle de 2015.

Ce mémoire est alors l'occasion de réfléchir au rôle que jouent les émotions sur les comportements des élèves. Plus particulièrement, ce travail de recherche nous a amené à nous interroger sur la manière d'aider les élèves à mieux réguler leurs émotions pour limiter leurs comportements inappropriés. Afin d'améliorer la régulation émotionnelle des élèves, le choix a été fait d'expérimenter un outil en classe de maternelle : la boîte du calme. L'instauration de cet outil nous a amené à la problématique suivante : dans quelle mesure la boîte du calme va amener des élèves de petite, moyenne et grande sections à la régulation émotionnelle ?

Pour répondre à cette question, un cadre théorique sur les émotions sera effectué dans une première partie. Nous tâcherons de définir les émotions, la compétence émotionnelle, son développement chez l'enfant, ainsi que les intérêts d'agir sur celle-ci. Cette revue de littérature nous amènera à formuler une problématique dans une deuxième partie. La méthodologie de notre recherche sera ensuite exposée. Enfin, les deux dernières parties du mémoire seront consacrées aux résultats ainsi qu'à leurs analyses.

1. État de l'art

Au sein de cette partie, nous allons établir un cadre théorique sur les émotions. En premier lieu, les émotions ainsi que la compétence émotionnelle seront définies. Ensuite, nous nous intéresserons au fonctionnement des émotions chez les enfants ainsi que leur développement. Une partie sera consacrée à l'importance d'agir sur les émotions à l'école. Enfin, nous présenterons les différents programmes et interventions existants sur les émotions.

1.1. Définition des émotions

En premier lieu, il convient de définir les émotions. Coutu, Bouchard, Emard et Cantin (2012) définissent ce terme comme un « état affectif multidimensionnel qui s'accompagne de manifestations physiologiques, cognitives, expressives et subjectives » (p. 142). Toujours selon ce groupe de chercheurs, les états émotionnels fluctueraient en fonction de l'âge afin d'avoir recours à des stratégies efficaces permettant de réguler les comportements intra et interpersonnels.

Bernard (2015) s'est également penché sur la définition de ce terme. Étant donné qu'il existe de nombreuses définitions, il les a classées selon différentes approches. La première catégorie de définitions qu'il a énoncée correspond à l'orientation naturaliste. Cette approche affirme que les émotions sont innées et universelles. La deuxième catégorisation faite par le chercheur est l'approche behavioriste où « les émotions seraient d'abord des réactions corporelles à des stimuli extérieurs bouleversant l'individu » (paragr. 5). L'identification de l'émotion se ferait après la perception corporelle (Bernard, 2015). Enfin, la dernière approche de la définition des émotions citée par ce chercheur est celle des constructivistes et des culturalistes. Selon cette approche, les émotions seraient corrélées aux différentes époques et sociétés. En effet, les émotions apparaissent dans un contexte socioculturel particulier. Or, les émotions sont comprises différemment selon les sociétés dans lesquelles on vit puisque nous acquérons des dispositions cognitives particulières selon nos lieux de vie. Ainsi, l'identification de nos émotions serait influencée par les conventions culturelles qui permettraient de définir le lien sensation-émotion. Bernard (2015) donne un exemple pour illustrer son propos : les Tahitiens ont un lexique/vocabulaire plus riche pour définir les différents états de la colère que ceux de la tristesse. Ce n'est pas forcément le cas dans d'autres sociétés. Les émotions seraient donc des « produits du social » (paragr. 11) transmis au travers des interactions, selon les normes d'une société.

Enfin, Barrett (2017b) se caractérise elle aussi comme constructiviste. Le point commun avec l'approche définie par Bernard (2015) est qu'elle dissocie émotion et sensation. Elle s'oppose tout d'abord à l'approche naturaliste développée par Bernard (2015). Selon Barrett (2017b), les émotions ne sont pas innées : elles sont le fruit d'une construction par l'individu lui-même. Cette approche des émotions signifie alors que nous avons du pouvoir sur les émotions puisque nous sommes en mesure de les contrôler en partie. En effet, le cerveau prendrait appui sur des expériences passées afin de construire l'expérience présente. Il est donc nécessaire d'agir et de construire différemment ses expériences pour changer ses expériences futures et donc nos émotions (Barrett, 2017b).

1.2. Définition de la compétence émotionnelle

Les compétences psychosociales, également appelées compétences socio-émotionnelles, correspondent à la « capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [...], à maintenir un état de bien-être mental et à le démontrer au travers d'un comportement adaptatif et positif lors de ses interactions avec les autres, sa culture, son environnement » (OMS, cité par Encinar, Tessier et Shankland, 2017, p. 39-40). D'après ces chercheurs, les compétences psychosociales étaient initialement réparties en cinq paires de compétences :

- 1) la résolution de problèmes / la prise de décisions
- 2) la pensée créative / la pensée critique
- 3) la communication efficace / l'habileté dans les relations avec autrui
- 4) la conscience de soi / l'empathie pour autrui
- 5) la gestion du stress / la gestion des émotions.

Cette classification a finalement évolué en trois catégories : les compétences sociales et interpersonnelles, les compétences cognitives et la compétence émotionnelle (Encinar, Tessier et Shankland, 2017).

Nous allons donc nous pencher plus particulièrement sur la compétence émotionnelle. Différentes définitions sont données selon les chercheurs. Mayer, Robert et Barsade (2008) donnent la définition suivante : il s'agit de la « capacité à réaliser un raisonnement précis sur les émotions et la capacité à utiliser les émotions pour améliorer la réflexion » (cité par Encinar, Tessier et Shankland, 2017, p. 40-41). La compétence émotionnelle est aussi définie comme la capacité à identifier ses propres émotions ainsi que celles des autres, mais également à la

possibilité de pouvoir les exprimer et les réguler (Denham, 2007). Housman (2017) s'est également intéressée à la définition de ce terme. Selon elle, la compétence émotionnelle correspond à la prise de conscience de ses propres émotions et la capacité à les réguler.

Enfin, Baudrit (2011) définit la compétence émotionnelle comme la capacité à « discerner les émotions exprimées par chacun au sein de situations collectives ». Il ajoute que la compétence émotionnelle est ce qui permet aux individus de se comporter de manière socialement acceptable. En définitive, si l'on prend appui sur les différentes définitions, la compétence émotionnelle correspond à l'identification des émotions chez soi et chez les autres, ainsi qu'à la prise de conscience du pouvoir que l'on a sur celles-ci afin d'adapter nos comportements.

Plusieurs habiletés sont reliées à la compétence émotionnelle. Il existe plusieurs modèles concernant les savoir-faire en jeu. Coutu et al. (2012) proposent trois grands types d'habiletés relatives à la compétence émotionnelle :

L'expression des émotions qui consiste à les exprimer de manière appropriée, en tenant compte du contexte social. D'autres chercheurs ajoutent l'importance de la verbalisation des émotions et la prise de conscience que les liens sociaux sont en partie déterminés par la communication des émotions (Baudrit, 2011 ; Denham, 2007).

La compréhension des émotions : il s'agit de percevoir et d'identifier ses émotions, mais aussi de comprendre les déclencheurs de ces émotions. Le modèle de Mayer établi en 2008 tient également compte de cette habileté (cité par Encinar, Tessier et Shankland, 2017). Baudrit (2011) et Denham (2007) ajoutent également la prise de conscience que les émotions peuvent être différées, qu'une expression externe peut différer de l'état émotionnel interne ou que les émotions internes n'ont pas le même impact chez tout le monde.

La régulation des émotions correspond à la capacité des individus à « exercer un contrôle sur leur propre expérience émotionnelle » (Coutu et al., 2012, p. 152). Il peut s'agir d'augmenter, de réduire ou de garder au même niveau l'état émotionnel (Molina et al., 2014). Selon ces chercheurs, la régulation émotionnelle influence le développement affectif, social mais également cognitif. Baurain et Nader-Grosbois (2011) assimilent la régulation émotionnelle à une « stratégie » (p. 181) qui permet d'agir sur l'expérience émotionnelle. Ils ajoutent que la régulation émotionnelle permet à l'individu d'influencer le ressenti et l'expression de ses émotions.

Baurain et Nader-Grosbois (2011) soulignent le fait qu'une meilleure compréhension des émotions favorise la régulation émotionnelle. En effet, une meilleure compréhension des émotions permet de prendre conscience de son état émotionnel, de le relier au contexte et de le contrôler lors d'interactions avec autrui pour répondre aux exigences sociales. L'individu est donc capable de se réguler (Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Nader-Grosbois et Mazzone, 2015). L'inverse est également vrai : la capacité à réguler ses émotions influe sur la compréhension des émotions (Baurain et Nader-Grosbois, 2011).

A ces trois savoir-faire principaux, d'autres chercheurs ajoutent la disposition à éprouver de l'empathie pour les autres (Baudrit, 2011 ; Denham, 2007) ou encore l'utilisation de l'état émotionnel pour prendre des décisions (Encinar, Tessier et Shankland, 2017). Le modèle établi par Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis en 2014 (cité par Encinar, Tessier et Shankland, 2017) prend en compte l'autre dans les catégories de compétences : l'individu doit être capable d'identifier, de comprendre, d'exprimer et de réguler ses propres émotions ainsi que celles des autres.

Or dans le cadre de notre recherche, compte tenu l'âge des élèves, nous allons retenir seulement quelques compétences émotionnelles. En effet, nous ne prendrons pas en compte leur capacité à exercer les compétences citées précédemment sur autrui mais seulement sur eux-mêmes. Ainsi, nous avons choisi de garder le modèle proposé par Coutu et al. (2012), qui tient compte de trois habiletés (l'expression, la compréhension et la régulation des émotions) car il nous semble être le modèle qui résume le plus ceux lus au cours de nos différentes lectures et le plus adapté à de jeunes enfants.

1.3. Les émotions chez l'enfant

1.3.1 Développement de la compétence émotionnelle chez l'enfant

Commençons par l'expression des émotions. Dès les premiers mois de leur vie, les nourrissons sont en mesure d'exprimer les émotions de base, telles que la joie ou la tristesse (Coutu et al., 2012). Progressivement, les enfants prennent conscience que l'on peut ressentir et exprimer des émotions (Housman, 2017). Après deux ans, l'expression d'émotions plus complexes apparaît comme la honte, la fierté ou encore la culpabilité (Coutu et al., 2012). A cet âge-là, l'enfant est aussi en mesure de parler des émotions (Harris et Pons, 2003).

Poursuivons avec la compréhension des émotions. La compréhension des émotions passerait par différents stades au cours de l'enfance (Coutu et al., 2012). Selon ces chercheurs, le premier stade, celui de la « compréhension des dimensions externes des émotions » (p. 145) serait atteint entre trois et cinq ans. Puis viendrait le stade de la « compréhension des dimensions internes des émotions » entre cinq et huit ans. Enfin, le dernier stade, la « compréhension des dimensions complexes des émotions » commencerait à l'âge de huit ans jusqu'à onze ans.

Nous allons davantage développer le premier stade, puisqu'il s'agit de la tranche d'âge qui nous intéresse. Lors de ce premier stade, l'enfant va commencer à « percevoir, décoder, interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Coutu et al., 2012, p. 145). Ainsi, il commence à comprendre et à distinguer les différentes émotions (Housman, 2017). En premier lieu, selon ces chercheurs, il sera donc en mesure de reconnaître les émotions, c'est-à-dire d'associer le vocabulaire des émotions aux expressions faciales. Il sera également capable de nommer les émotions puis d'en effectuer une catégorisation selon qu'elles soient positives ou négatives (Coutu et al., 2012). L'enfant devient capable de reconnaître les émotions chez autrui. Une expérimentation a été réalisée auprès d'enfants. Le chercheur demandait à un enfant extérieur à la situation d'identifier l'émotion exprimée par un enfant qu'ils observaient en structure d'accueil de petite enfance. A l'âge de trois ans, deux tiers des émotions identifiées par les enfants étaient identiques à celles de l'expérimentateur. A l'âge de cinq ans, la correspondance quant à l'étiquetage des émotions est de 75 % (Harris et Pons, 2003).

De surcroît, aux alentours de trois-quatre ans, les enfants ont la capacité de comprendre la cause de l'émotion (Deham, 2007 ; Harris et Pons, 2003). Enfin, Harris et Pons (2003) expliquent qu'à quatre ou cinq ans, les enfants comprennent que les souvenirs peuvent avoir un impact sur les émotions.

Par conséquent, la compréhension concernant l'impact des désirs sur les émotions (Couru et al., 2012), le rôle que jouent les croyances sur celles-ci (Couru et al., 2012 ; Harris et Pons, 2003), la distinction entre l'émotion que l'on laisse apparaître *versus* celle que l'on ressent réellement apparaîtrait au cours du deuxième stade, entre cinq et huit ans (Coutu et al., 2012). De surcroît, les élèves d'école maternelle ne sont pas encore capables de comprendre les émotions mixtes. Les émotions mixtes correspondent à différentes émotions ressenties lors d'une même situation. Ces émotions mixtes peuvent parfois être opposées. Ainsi, il est possible qu'une situation nous rende à la fois heureux et anxieux (Coutu et al., 2012 ; Harris et Pons, 2003).

Penchons-nous maintenant sur la régulation des émotions. Selon Coutu et al. (2012, p. 152), les individus capables de réguler leurs émotions sont en mesure d' « exercer un contrôle sur leur propre expérience émotionnelle ». Durant l'école maternelle, les enfants sont davantage en mesure de contrôler et d'agir sur leur état émotionnel, autrement dit, la capacité de régulation émotionnelle se développe (Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Coutu et al., 2012 ; Housman, 2017). L'enfant devient capable de réguler son état émotionnel en fonction de l'environnement social. Nader-Grosbois et Mazzone (2015) ajoutent que l'enfant est en mesure d'inhiber un comportement via le langage. A la fin de l'école maternelle, il est alors en mesure de gérer ses émotions négatives à travers différentes stratégies : auto-réconfort, inhibition des comportements inappropriés (Baurain et Nader-Grosbois, 2011) ou encore auto-distraktion, anticipation des émotions, communication de celles-ci via le langage (Nader-Grosbois et Mazzone, 2015). Progressivement, l'enfant va prendre conscience que ses efforts pour réguler ses émotions permettent de les modifier (Denham, 2007). Le chercheur explique que petit à petit, l'enfant va comprendre la nécessité d'apprendre à réguler ses émotions. Néanmoins, il ajoute que la régulation des émotions doit faire l'objet d'un apprentissage car avant cinq ans, l'enfant n'a pas encore les capacités pour le faire seul. Pourtant, elles lui sont utiles pour faire face à de nombreuses situations (Denham, 2007).

1.3.2. Le rôle des agents de socialisation des émotions

Pour commencer, Housman (2017) nous informe que dès les premières années, la relation parent-enfant permet à l'enfant de percevoir qu'il ressent et exprime des émotions. Cela passe notamment par la sensibilité des parents, leur capacité à parler des émotions en les nommant, à les exprimer via l'intonation de la voix, les gestes ou encore le regard (Housman, 2017).

De plus, il a été démontré que la famille joue un rôle dans la compréhension des émotions. En effet, la compréhension des émotions par les enfants est fortement corrélée à la manière dont la famille communique les émotions (Harris et Pons, 2003). Toujours selon ces chercheurs, la théorie de l'attachement permettrait d'expliquer le développement de la compréhension des émotions chez les enfants. En effet, si l'enfant connaît un attachement sécurisé avec ses parents, il serait alors davantage en mesure de parler et de réfléchir sur ses émotions et celles d'autrui. Par ailleurs, les discussions avec les parents peuvent également apporter un soutien à la compréhension des émotions selon Harris et Pons (2012) : il s'agirait d'aider l'enfant à se remémorer ainsi que de réfléchir à une situation source d'intenses émotions. Denham (2007) ajoute qu'aider les enfants à mettre des émotions sur différentes situations serait bénéfique.

Concernant la régulation des émotions, elle serait possible avec un soutien d'un adulte (Coutu et al., 2012), c'est ce qu'Housman (2017, p. 4) a nommé une « corégulation ». Après cinq ans, l'enfant disposerait de plus en plus de stratégies pour se réguler. Ainsi, le soutien de l'adulte pour réguler ses émotions tendrait à diminuer (Denham, 2007).

En définitive, la socialisation des émotions se ferait au travers de trois mécanismes : la modélisation de l'expressivité émotionnelle, la réaction des adultes face aux émotions de l'enfant et l'enseignement de ces émotions, c'est-à-dire la manière dont les enfants sont accompagnés dans leur développement émotionnel (Coutu et al., 2012 ; Denham, 2007). La modélisation de l'expressivité émotionnelle consiste, pour l'enfant, à s'enrichir de différents comportements par observation et imitation (Coutu et al., 2012). Cela permet aux enfants de mieux comprendre les émotions qui se cachent derrière certaines expériences (Denham, 2007). Ainsi, si les parents éprouvent davantage d'émotions positives, cela se répercutera de la même manière chez les enfants. Au contraire, si les parents font preuve d'expressivité négative, il en sera de même chez les enfants (Coutu et al., 2012). Concernant le deuxième mécanisme, la réaction des parents face à l'émotion de leur enfant joue un rôle crucial sur le développement émotionnel : si un parent réagit positivement à la détresse de l'enfant (en le soutenant et en le réconfortant), cela aura des incidences positives sur son développement socioémotionnel. En revanche, si le parent apporte une réponse négative à la détresse de l'enfant, ce dernier aura des difficultés sur le plan social et émotionnel (Coutu et al., 2012). Enfin, concernant le dernier mécanisme relatif à l'enseignement des émotions, il existe plusieurs types d'accompagnement parental. Celui qui serait le plus bénéfique pour la réussite scolaire, la régulation des émotions et qui entraînerait plus d'interactions positives contre moins de problèmes de comportements serait le parent guide. Le parent guide s'intéresse aux émotions de son enfant et participe à son enseignement (Coutu et al., 2012). Ce groupe de chercheurs explique qu'il s'agit de diriger l'attention de l'enfant sur les émotions. Les parents doivent donc lui apporter du soutien à l'identification de celles-ci, l'aider à adopter un comportement approprié face à une émotion et avoir des conversations sur les émotions. Ces conversations doivent porter sur la manière d'exprimer et de réguler ses émotions. Elles doivent aussi permettre de donner une explication de ses propres émotions et de celles d'autrui afin de développer l'empathie (Coutu et al., 2012).

Même si les parents sont les principaux agents de socialisation des émotions, ils ne sont pas les seuls puisque le personnel éducatif joue un rôle important. Cependant, très peu de recherches existent sur le rôle des enseignants. Coutu et al. (2012) proposent aux enseignants de travailler cinq objectifs. Tout d'abord, ils préconisent de développer une relation sécurisée avec

l'enfant, en faisant preuve de bienveillance. Différentes postures sont alors attendues de la part du personnel éducatif : se montrer à l'écoute de l'enfant, être chaleureux et positif. Ensuite, il convient d'instaurer un sentiment d'appartenance au groupe. Pour cela, le personnel éducatif doit veiller à créer un climat positif, en favorisant l'entraide et en élaborant des projets collectifs. Le troisième objectif est de montrer les comportements prosociaux attendus. Le personnel éducatif sert alors de modèle à l'enfant : il se doit d'adopter les comportements qu'il exige de la part de l'enfant. Un autre objectif doit être poursuivi : le personnel éducatif doit avoir des attentes claires auprès de l'enfant. Il convient donc d'explicitier les comportements attendus. Enfin, Coutu et al. (2012) incitent le personnel éducatif à soutenir les familles en communiquant régulièrement avec eux, notamment sur les stratégies qui favorisent le développement émotionnel de leur enfant.

1.4. Intérêts d'agir sur la compétence émotionnelle à l'école

Développer la compétence émotionnelle a plusieurs bénéfices. Pour commencer, plusieurs études montrent qu'il existe un lien entre la compétence émotionnelle et les comportements sociaux des enfants (Coutu et al., 2012 ; Denham, 2007 ; Encinar et al., 2017 ; Housman, 2017). Selon Denham (2007), la compétence émotionnelle favorise le développement de compétences sociales et inversement : le développement des compétences sociales soutient la compétence émotionnelle.

Tout d'abord, elle explique que la régulation émotionnelle joue un rôle majeur dans les interactions sociales. En effet, être capable de se réguler permet d'adopter des comportements socialement appropriés (Denham, 2007). Or, si un enfant de deux ans ne régule pas ses émotions et ses comportements, cela peut avoir des répercussions vers l'âge de quatre ans. En effet, il a été démontré qu'il risque de développer des problèmes d'extériorisation de ses émotions et d'avoir un déficit au niveau de ses compétences sociales (Denham, 2007). Les recherches de Coutu et al. (2012) sont en accord avec celles de Denham : les relations sont positives si l'enfant est capable de se réguler. A l'inverse, les difficultés de régulation émotionnelle ont pour conséquences des problèmes relationnels avec autrui voire des troubles psychopathologiques (Coutu et al., 2012). Housman (2017) confirme également que de faibles compétences sociales et d'autorégulation entraînent des problèmes émotionnels et comportementaux, qui ont des répercussions négatives sur les interactions avec les pairs.

Les émotions positives ont également des répercussions sur les relations sociales. Un enfant qui est davantage empreint d'émotions positives a des comportements prosociaux envers ses camarades (Denham, 2007). Dans la même idée, Encinar et al. (2017) ont montré que le score d'intelligence émotionnelle était positivement lié aux émotions positives. Un enfant triste ou en colère n'est pas en mesure de percevoir les besoins émotionnels des autres. De surcroît, un enfant capable de comprendre les émotions des autres a des réactions appropriées en cas de conflit avec ses pairs.

Harris et Pons (2003) ont également travaillé sur l'impact de la compréhension des émotions sur les interactions sociales. Un enfant de trois ans et demi capable de percevoir les causes externes d'une émotion est plus populaire parmi ses pairs. A quatre ans, l'enfant qui comprend les émotions entretient des relations positives avec ses camarades lorsqu'il joue : il coopère et il est rarement en conflit avec ses pairs. A cet âge, il existe une corrélation positive entre la compréhension des émotions et les problèmes comportementaux. La compréhension des émotions à l'âge de trois ans va également permettre de prédire la capacité à résoudre les conflits avec ses pairs à l'âge de six ans. Un enfant de neuf ans comprenant qu'il est capable de contrôler certaines émotions négatives est perçu comme socialement compétent par ses pairs et son professeur. Enfin, entre onze et treize ans, la compréhension des émotions est corrélée aux compétences sociales. Les travaux de Coutu et al. (2012) confirment les recherches de Harris et Pons (2003) : la compréhension des émotions entraîne une diminution des problèmes de comportements. Ces enfants sont plus compétents socialement et entretiennent des relations positives avec leurs pairs. Par ailleurs, l'enfant agressif, qui est dans l'opposition, connaît un retard dans la compréhension des émotions (Denham, 2007). Encinar et al. (2017) ont également travaillé le lien entre la compétence émotionnelle et les relations sociales : les enfants qui ne perçoivent pas et ne nomment pas correctement leurs émotions ont des problèmes de comportements, qui entraînent des retards dans les compétences sociales.

De surcroît, la compétence émotionnelle a aussi un rôle sur la réussite scolaire. Elle stimule le développement cognitif, l'adaptation scolaire et donc la réussite scolaire (Denham, 2007). En effet, plusieurs recherches montrent que les élèves inscrits à un programme d'apprentissage social et émotionnel ont de meilleurs résultats scolaires que les autres (Housman, 2017 ; Shankland et Rosset, 2016). Ces programmes mettent l'accent sur les émotions positives. Or, les émotions positives permettent d'accroître la réussite scolaire. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. D'une part, le ressenti d'émotions positives augmente la capacité d'attention (Encinar et al., 2017 ; Shankland et Rosset, 2016). Encinar et

al. (2017) ajoutent aussi que les émotions positives permettent de développer la capacité de résolution de problèmes. D'autre part, Housman (2017) explique que la régulation émotionnelle utilise des circuits neuronaux qui sont aussi associés aux fonctions exécutives telles que l'attention ou la mémoire de travail, essentielles à l'apprentissage. De plus, travailler sur les émotions favorise la satisfaction et le bien-être à l'école (Encinar et al., 2017). Enfin, d'après Housman (2017), l'autorégulation a un impact sur les apprentissages et la réussite scolaire. Des problèmes d'autorégulation peuvent entraîner un abandon de la scolarité du fait des problèmes émotionnels, comportementaux et du rejet par les pairs qui peuvent s'ensuivre (Housman, 2017).

Par conséquent, la compétence émotionnelle joue un rôle primordial dans les relations entre pairs, sur les comportements prosociaux et la réussite scolaire. Or, pour développer la compétence émotionnelle, les enfants d'âge préscolaire ont besoin d'un soutien externe (Denham, 2007). Par ailleurs, Housman (2017) déclare que l'apprentissage de la compétence émotionnelle présente plus de bénéfices avant six ans car lors de cette période, le cerveau se développe en corrélation avec les expériences sociales et émotionnelles. C'est pourquoi il nous paraît essentiel de développer la compétence émotionnelle dès l'école maternelle.

1.5. Interventions sur les émotions

1.5.1. Programmes d'intervention sur la compétence émotionnelle

Il existe plusieurs programmes d'intervention permettant de développer la compétence émotionnelle. Le programme *Providing Alternative Thinking Strategies* (PATHS) est destiné aux enfants entre trois et cinq ans. Il vise à prévenir les problèmes d'agressivité chez les enfants. Durant ce programme, on enseigne aux enfants des stratégies pour trouver des solutions adaptées face à une situation donnée (Coutu et al., 2012). Ce programme travaille également sur l'identification des émotions *via* des photos (Baudrit, 2011). Ce chercheur explique aussi qu'un travail est réalisé autour des feux de circulation pour gérer ses émotions. Plusieurs conséquences de ce programme ont été démontrées : les émotions sont mieux comprises, les compétences sociales et émotionnelles se développent, la résolution de conflits s'améliore et les comportements agressifs diminuent (Coutu et al., 2012 ; Baudrit, 2011).

Un deuxième programme, nommé *Second Step* a pour objet de développer trois compétences, à savoir l'empathie, le contrôle de l'impulsivité ainsi que la gestion de la colère (Coutu et al., 2012). Les chercheurs expliquent que pendant 20 à 25 semaines, des activités de

vingt minutes sont proposées. Ils affirment aussi que ce programme permet d'améliorer la compétence émotionnelle et diminue les comportements inappropriés. Le programme *Social Emotional Learning* (SEL) a également pour but de développer les compétences sociales à travers quatre domaines : la connaissance de soi et d'autrui, la prise de décisions responsables, l'attention portée aux autres et la réaction face à une situation (Baudrit, 2011).

Housman (2017) a travaillé sur le programme ECSEL (*Emotional Cognitive, Social Early Learning*). Elle explique que ce programme débute dès trois mois jusqu'à six ans. Les parents mais également les professeurs qui ont reçu une formation sur les émotions, sont inclus dans ce programme. La particularité de ce programme est que les apprentissages se basent sur les expériences émotionnelles réelles, c'est-à-dire celles vécues par l'enfant. L'objectif est d'apprendre aux enfants à connaître et à réguler leurs émotions pour qu'ils puissent plus tard s'autoréguler. Plusieurs outils sont utilisés lors de ce programme. Le premier correspond aux conversations causales. Il s'agit des conversations qui ont lieu entre l'enfant et l'adulte à propos des émotions : les commentaires, les explications sur les raisons d'un état émotionnel, les propos empathiques. Les études recensées par Housman (2017) montrent que ces conversations amènent l'enfant à mieux identifier et comprendre ses émotions, ainsi qu'à le doter de stratégies pour les réguler. Barrett (2017a) explique également l'importance de parler régulièrement des émotions et de son état émotionnel aux enfants en utilisant un riche champ de vocabulaire. Parler des causes et des conséquences d'un état émotionnel permet aussi à l'enfant de mieux comprendre la complexité du monde qui l'entoure. En effet, un sourire ne signifie pas uniquement la joie, cela peut également être de l'embarras ou encore de la colère (Barrett, 2017a). Ces conversations permettent à l'enfant de développer son vocabulaire sur les émotions, ce qui favorise la réussite scolaire et l'adoption de comportements prosociaux. Un deuxième outil utilisé dans le programme ECSEL (Housman, 2017) correspond au tableau des émotions à renseigner plusieurs fois par jour. Ce tableau permet à l'enfant d'identifier son état émotionnel. Il lui permet aussi de comprendre que certaines situations peuvent modifier notre état émotionnel. Un autre outil proposé par le programme ECSEL sont les photos des émotions, qui permettent aux enfants de mieux les reconnaître et les nommer. L'outil suivant correspond à la table de la paix, ou au coin de la paix pour les plus jeunes, avec la présence d'un adulte. Il s'agit d'un espace où ont lieu des discussions entre des pairs en conflit. L'objectif est d'arriver à discuter afin de trouver une solution au problème. Cet espace permet aux enfants de parler de leurs émotions, d'apprendre à les réguler mais aussi de développer l'empathie. Le miroir des humeurs, autre outil proposé par ECSEL, permet aux enfants de percevoir et de nommer les

émotions. Le thermomètre des émotions permet d'identifier l'émotion à un moment donné et d'en déterminer l'intensité. Enfin le programme ECSEL propose des outils de régulation physiologique tels que des exercices de respiration, des balles antistress, des photos de familles. Ce programme a montré des effets sur la régulation des émotions. Il a été observé que les enfants ayant suivi ce programme développent plusieurs compétences permettant de résoudre des conflits de manière pacifique. Tout d'abord, ils utilisent le langage plutôt que l'action. Ensuite, ils réfléchissent à différentes solutions pour résoudre des problèmes en prenant la décision adéquate. Enfin, ils développent une compétence sociale : la compréhension des émotions d'autrui. Un enfant de quatre ans présentant des problèmes de comportements a suivi ce programme pendant une année scolaire. Des changements sur son comportement ont été observés. Il a réalisé des progrès dans l'identification de ses émotions et de leurs causes. Il communiquait mieux avec ses camarades et il était davantage preneur d'initiatives dans la résolution de problèmes. Enfin, l'enfant était plus motivé dans ses apprentissages. En définitive, ce programme a des effets bénéfiques sur la santé mentale, le bien-être ainsi que la réussite scolaire des enfants. Néanmoins, même si ce programme semble présenter de nombreux avantages sur le développement de la compétence sociale, Housman (2017) énonce une limite quant à l'ECSEL. En effet, ce programme a seulement été étudié aux États-Unis, qui plus est sur des populations occidentales issues de classes moyennes et supérieures. D'autres recherches sont actuellement en cours sur ce programme pour pallier ce manque (Housman, 2017).

1.5.2. Empathie

L'empathie correspond à la « disposition à reconnaître les autres (...) comme une version possible de soi » (Zanna, 2015a, p. 214). Ce chercheur distingue deux types d'empathie : l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle. La première, l'empathie cognitive, correspond au fait de se mettre au même niveau que son interlocuteur. Lorsque le professeur des écoles s'adresse à ses élèves, il fait donc preuve d'empathie cognitive, explique Zanna (2015a). L'empathie émotionnelle, quant à elle, se situe plus sur le plan des émotions comme son nom l'indique. La définition donnée par Zanna (2015a, p. 214) est la suivante : il s'agit de la capacité à « entrer en résonance émotionnelle avec autrui ». C'est sur ce dernier type d'empathie que nous allons nous appuyer pour la suite de nos propos.

Quel est le lien entre l'empathie et la compétence émotionnelle ? Zanna (2015a) explique que lorsque des jeunes réalisent des actes violents et agressifs, c'est parce qu'ils sont sous l'emprise de leurs émotions. Or, il affirme que l'empathie émotionnelle permet de développer

des compétences émotionnelles et relationnelles pour pallier ce problème. Afin d'aider les élèves à gérer leurs émotions, Zanna (2015a) préconise de faire vivre aux élèves des situations permettant de développer cette compétence, ce qu'il appelle une « éducation par le corps à l'empathie » (p. 220). Via ce dispositif, les élèves sont amenés à ressentir les émotions des autres au travers d'activités engageant le corps. Il évoque plusieurs possibilités pour faire vivre l'empathie par le corps : des jeux de rôles, des saynètes sur des sujets problématiques, des jeux dansés ou encore des jeux de distance pour prendre conscience de ce que ressent l'autre (Zanna, 2015b). Il préconise de respecter plusieurs critères lors de ce dispositif. En premier lieu, les élèves doivent pratiquer ensemble. Ils doivent ensuite s'observer et inverser systématiquement les rôles. Enfin, la séance doit se terminer par la verbalisation de leurs ressentis. Un des exemples qu'il donne est le jeu des mousquetaires, jeu de distance, qui se joue à quatre : trois élèves ont une position particulière à tenir, et le quatrième est le joker. Le rôle de ce dernier est de courir autour de ses camarades est de les remplacer en cas de difficultés à tenir la position demandée. Dans ce jeu, chacun doit donc être attentif aux autres afin de ne pas demander le joker au même moment. Comme énoncé précédemment, il propose également aux élèves d'exprimer verbalement leurs ressentis suite à une activité. Ce moment d'explicitation des émotions permet aux élèves d'apprendre à les exprimer. Ainsi, les émotions et les comportements sont mieux régulés car ils apprennent à prendre conscience de leur état émotionnel et à l'exprimer (Zanna, 2015b). Les bénéfices d'une éducation à l'empathie par le corps relevés par Zanna (2015a) sont multiples. En effet, les élèves apprennent à se décentrer, à développer le soutien, le réconfort, la solidarité, la justice. Ils apprennent aussi qu'ils sont responsables de leurs actes. De surcroît, ils sont davantage en mesure d'exprimer leurs émotions. Ils développent également des compétences sociales telle que l'écoute et leurs interactions sont plus positives. Enfin, il explique que faire vivre des situations permettant de gérer ses émotions via le jeu permet aux élèves d'être moins vulnérables en situation réelle. Ils adopteront donc un comportement approprié en cas de conflit (Zanna, 2015b).

1.5.3. Psychologie positive

La psychologie positive correspond à « l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (Shankland, Bressoud et Benny, 2017, p. 17). Shankland et Rosset (2016) ont travaillé sur les effets de deux interventions basées sur la psychologie positive : les résultats sont positifs puisqu'elles favorisent le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Ces chercheurs ont axé leurs recherches sur les moyens d'intégrer la psychologie positive à l'école. Ils

proposent notamment d'intégrer à l'école des pratiques de pleine conscience. La pleine conscience correspond au fait de « porter son attention d'une manière particulière, délibérément, au moment présent et sans jugement de valeur » (Kabat-Zinn, 1994, cité par Bondolfi, Jermann et Zermatten, 2011, p. 168). Pour exercer la méditation de pleine conscience, il s'agit non seulement de parvenir à autoréguler l'attention, mais aussi de se concentrer sur l'expérience en mêlant à la fois ouverture d'esprit, acceptation et curiosité (Bondolfi et al., 2011). La pleine conscience permet de développer la capacité à réguler ses émotions (Bondolfi et al., 2011 ; Shankland et Rosset, 2016, Shankland et al., 2017). En effet, grâce à la pratique de la pleine conscience, les enfants arrivent mieux à prendre conscience de leur état émotionnel. Ainsi, au lieu de réagir de manière impulsive, ils prennent le temps de réfléchir à la situation (Shankland et Rosset, 2016). Ils ajoutent que la pleine conscience a un effet sur la régulation émotionnelle dans 41 % des cas. Néanmoins, Deplus et al. (2014) ont relevé des résultats contradictoires : si un score élevé de pleine conscience chez les adultes induit un faible score d'impulsivité chez les jeunes adultes, les résultats sont contradictoires chez les enfants et adolescents. D'autres recherches doivent donc être menées sur ce sujet. La pleine conscience permet également de développer l'empathie et les compétences sociales (Shankland et Rosset, 2016). Deplus et al. (2014) et Shankland et al. (2017) ajoutent que la pratique de la pleine conscience permet une diminution des ruminations non constructives contre une augmentation des pensées constructives. C'est d'ailleurs ce que confirme l'étude menée sur le *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT), qui est un programme basé sur la pleine conscience. Après deux heures d'exercices de méditation hebdomadaire sur 8 à 10 semaines, ce programme a permis de réduire de 50 % le taux de rechute dépressive sans traitement médicamenteux pour des patients ayant déjà connu plusieurs dépressions (Bondolfi et al., 2011). Aucune recherche n'a été menée sur les enfants. Deplus et al. (2014) indiquent donc qu'il est nécessaire d'élaborer d'autres outils d'évaluation des effets de la pleine conscience chez l'enfant. Enfin, la pleine conscience permet d'accroître la réussite scolaire (Shankland et Rosset, 2016). Les chercheurs expliquent ces résultats à cause du développement des compétences sociales et émotionnelles ainsi qu'un bien-être plus élevé. Shankland et al. (2016) proposent des pistes pour intégrer la pleine conscience à l'école tels que des exercices de respiration qui permettent de diminuer l'anxiété et de favoriser le bien-être. En définitive, la pleine conscience aurait un impact positif sur la santé mentale des individus : le bien-être émotionnel ainsi que le fonctionnement social et psychologique de l'individu seraient meilleurs (Shankland et al., 2017).

2. Formulation de la problématique

2.1. Pertinence et enjeux de la recherche

A travers l'état de l'art, nous avons compris l'importance de développer la compétence émotionnelle chez l'enfant. En effet, elle permet de développer des compétences sociales, d'entretenir des relations positives avec les pairs mais aussi de favoriser la réussite scolaire. De surcroît, plusieurs recherches ont montré l'importance de travailler la compétence émotionnelle dès le plus jeune âge car cela a des répercussions quelques années plus tard sur le plan social (Denham, 2007 ; Harris et Pons, 2003). C'est pourquoi il nous paraît essentiel de développer la compétence émotionnelle dès l'école maternelle.

Le développement de la compétence émotionnelle se fait dès le plus jeune âge, à l'aide d'un soutien externe de l'adulte (Denham, 2007). Si beaucoup de recherches existent sur le rôle des parents dans le développement de la compétence émotionnelle, rares sont les études qui étudient la nécessité de soutenir la compétence émotionnelle dans le milieu scolaire avant cinq ans (Housman, 2017). Shankland et Rosset (2016) affirment également que peu de recherches ont été réalisées dans le champ scolaire sur la psychologie positive.

Compte tenu du contexte dans lequel se déroule l'étude, il nous paraît important de travailler la régulation des émotions pour aider les élèves à mieux les maîtriser. Or, Denham (2007) explique que la régulation des émotions doit faire l'objet d'un apprentissage mais comment mener à bien cet apprentissage à l'école ?

2.2. Question centrale et hypothèses

En croisant plusieurs pistes issues des programmes d'intervention sur la compétence émotionnelle ainsi que sur la psychologie positive, l'idée est venue de mettre en place une boîte du calme en classe. Divers outils se trouvent à l'intérieur, permettant aux élèves de réguler leurs émotions lorsque celles-ci sont prêtes à exploser. Cette boîte du calme serait alors un moyen d'enseigner la régulation émotionnelle à l'école. Ainsi, la revue de littérature nous amène à nous poser la question suivante :

Dans quelle mesure la boîte du calme va amener des élèves de petite, moyenne et grande sections à la régulation émotionnelle ?

Plusieurs hypothèses ont été élaborées. Tout d'abord, deux d'entre elles concernent l'ensemble de la classe :

- Hypothèse n° 1 : La régulation émotionnelle des élèves, mesurée à l'aide du score composite de l'inventaire de régulation émotionnelle, augmente après la mise en place de la boîte du calme.
- Hypothèse n° 3 : Le nombre de comportements inappropriés diminue avec la mise en place de la boîte du calme.

Deux autres hypothèses portent seulement sur une partie de la classe qui aura été sélectionnée avec un pré-test :

- Hypothèse n° 2 : Les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle avant la mise en place de la boîte du calme voient leur score composite de régulation émotionnelle augmenter davantage que les autres après la mise en place de la boîte du calme.
- Hypothèse n° 4 : La boîte du calme permet aux élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle de limiter leurs comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit leur utilisation.

3. Méthode

3.1. Participants

L'étude porte sur une école rurale avec une population de classe moyenne. Elle se déroule plus particulièrement dans une classe de maternelle à triple niveau. Les élèves sont répartis comme suit : 13 élèves de petite section, 10 élèves de moyenne section et 4 élèves de grande section. La classe est donc composée de 27 élèves. Les élèves sont âgés de 3 à 6 ans. Il y a une répartition équitable des sexes : 13 filles et 14 garçons. Le contexte de l'école est particulier : la classe de maternelle est isolée des deux classes de l'école élémentaire. En effet, l'école est divisée en deux bâtiments distincts d'une cinquantaine de mètres. Chaque école a également sa propre cour de récréation. Par conséquent, les élèves de maternelle sont très peu en contact avec les élèves de l'école élémentaire, hormis lors de la pause méridienne pour ceux mangeant à la cantine.

Par ailleurs, les élèves ont une bonne connaissance des locaux du fait de la taille réduite du bâtiment de l'école maternelle. Les élèves de grande section font leur troisième année dans la même classe avec la même professeure des écoles. En effet, l'enseignante qui prend en charge l'autre mi-temps exerce sur cette école depuis une dizaine d'années. Elle est à mi-temps depuis cette année. Auparavant, elle travaillait à temps partiel avec seulement un jour de décharge. De nombreux repères étaient donc déjà présents dès le jour de la rentrée, et ce même pour les élèves de moyenne section. Un Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) est également présent à temps plein dans la classe. Elle travaille dans cette école depuis deux ans. Plusieurs tâches lui sont assimilées. Elle a un rôle éducatif : elle encadre un groupe d'élèves sur une activité que je lui confie. Il ne s'agit pas d'un atelier dirigé mais d'un atelier nécessitant la présence d'un adulte pour s'assurer de la compréhension des consignes et du respect du matériel. Elle répond également aux besoins affectifs, matériels et pédagogiques de certains élèves quand je ne suis pas disponible. C'est également elle qui surveille la sieste et qui s'occupe de la restauration scolaire pendant la pause méridienne. Elle veille également à l'hygiène des enfants et à la propreté des locaux. Enfin, elle a un rôle administratif puisque c'est elle qui s'occupe de tenir à jour les cahiers de liaison et les cahiers de vie des élèves.

Globalement, l'ambiance de la classe est plutôt bonne. Tout d'abord, les élèves s'entendent bien. De nombreuses amitiés sont déjà créées toutes sections confondues. Plusieurs raisons expliquent cela. Certains élèves se côtoient chez la même assistante maternelle depuis

leurs premiers mois. De plus, les élèves passent la majorité du temps ensemble, sans contact avec les élèves d'autres classes hormis ceux mangeant au restaurant scolaire. Cette configuration des locaux renforce également les liens sociaux entre les élèves. Par ailleurs, les amitiés existantes ne correspondent pas toujours à la classe d'âge des élèves. Enfin, un climat de coopération et d'entraide se développe dans la classe, notamment les élèves de grande section envers les élèves de petite section.

Cependant, quelques conflits et problèmes de comportements perdurent au sein de la classe. En premier lieu, des petits conflits quotidiens surgissent : querelles entre deux élèves qui sont en désaccords, disputes pour obtenir un même matériel. De surcroît, plusieurs élèves ont des comportements difficiles voire agressifs qui mettent à mal le climat de classe et les apprentissages. Néanmoins, ces élèves ont des conditions de vie particulières : une fratrie placée en famille d'accueil ou encore une mère moins présente cette année pour raisons professionnelles. Au-delà de ces contextes de vie particuliers, quelques élèves présentent des difficultés à canaliser leurs émotions face à une situation contrariante. Cela s'exprime notamment par des pleurs, des bouderies, une mise à l'écart de sa propre initiative ou encore des coups sur soi-même, sur les autres ou sur le matériel de l'école. Ainsi, des mesures ont été prises en parallèle à l'étude réalisée. Un emploi du temps aménagé a été mis en place pour les deux élèves qui sont frères. L'élève de petite section vient seulement en classe durant les matinées. Son frère, en moyenne section, ne se rend pas à l'école deux matinées par semaine. Cette décision permet d'avoir un temps privilégié avec chacun d'eux en classe. De plus, un système de valorisation a été mis en place pour l'un de ces élèves et un autre : ils peuvent gagner plusieurs pièces d'or dans la journée, symbolisée par des jetons, qu'ils amènent chez eux en fin de semaine.

3.2. Matériel

3.2.1. La boîte du calme

Afin d'amener les élèves à réguler leurs émotions dans le cadre scolaire, nous avons mis en place une boîte du calme au sein de la classe. Cette boîte du calme est accessible à tout moment par les élèves, quand ils en ressentent le besoin. Elle se trouve dans un coin de la classe, mais peut être déplacée lorsque l'on change de lieu pour certaines activités. Les outils présents dans cette boîte prennent appui sur ce qui a été exposé lors de l'état de l'art. Nous allons donc passer en revue les outils présents dans la boîte du calme.

Tout d'abord, plusieurs objets de régulation physiologique se trouvent dans la boîte du calme : une balle à modeler, un sablier gel ainsi qu'un tangle. Un tangle est un fidget à manipuler avec les mains. Ces objets, présents dans le programme ECSEL, permettent d'apporter des sensations externes aidant à réguler les émotions (Housman, 2017). Ensuite, d'autres objets présents dans la boîte du calme sont issus de l'éducation positive, plus particulièrement de la pratique de la pleine conscience. Ainsi, un casque antibruit se trouve à l'intérieur de la boîte. Il permet à l'élève de s'isoler pour se recentrer sur lui-même. Une plume est également présente : elle est faite pour souffler dessus. Des feuilles et des feutres sont également à disposition afin que les élèves puissent dessiner leurs émotions afin de se centrer sur leur état émotionnel.

A l'intérieur de la boîte du calme, se trouve un tableau que les élèves doivent renseigner. A chaque passage à la boîte du calme, les élèves doivent écrire leur prénom et indiquer l'émotion ressentie en arrivant à la boîte du calme et l'émotion ressentie en partant de la boîte du calme. Le renseignement des émotions se fait à l'aide d'un code couleur que nous avons en classe, à savoir rouge pour la colère, bleu pour la tristesse, noir pour la peur, jaune pour la joie et vert pour la sérénité.

3.2.2. Mesure de la régulation émotionnelle

Afin de mesurer la régulation émotionnelle des élèves, nous avons utilisé l'inventaire de régulation émotionnelle, qui est la version française de l'Emotion Regulation Checklist (ERC), créé par Schields et Chicchetti en 1997. La version francophone a été validée par Nader-Grosbois et Mazzone en 2015. Ce test permet de mesurer la disposition d'un enfant à réguler ses émotions (Encinar et al., 2017). Il peut être rempli par un adulte : les parents, le professeur ou tout autre adulte proche de l'enfant (Molina et al., 2014). Ce test comprend deux échelles de mesure. En effet, il évalue la régulation émotionnelle ainsi que la négativité des émotions, également appelée dysrégulation émotionnelle. Ce test comprend 24 items, sur une échelle de Likert en quatre points : 1 correspond à « jamais », 2 correspond à « parfois », 3 correspond à « souvent » et 4 correspond à « toujours ». Un score élevé de régulation émotionnelle indique que l'enfant est compétent dans la régulation de ses émotions (Molina et al., 2014). Un score élevé dans la négativité émotionnelle signifie que l'enfant présente des difficultés à réguler ses émotions (Molina et al., 2014). Un exemplaire du test se trouve en annexe 1. Un score global de régulation émotionnelle, nommé score composite, est également obtenu en additionnant les

scores de la mesure de la régulation émotionnelle avec les scores inversés de la mesure de la négativité des émotions.

Si l'inventaire de régulation émotionnelle nous permet d'avoir une vision globale de la régulation émotionnelle des enfants, nous avons également compté les moments où des comportements inappropriés de la part des élèves sont apparus en classe. Ce comptage permet d'avoir des mesures plus précises sur le nombre de comportements inappropriés se déroulant en classe.

3.2.3. Grille d'observation

Enfin, une grille d'observation a été réalisée. Un extrait se trouve ci-dessous. Cette grille d'observation nous permet de mesurer ce qu'il se passe à la boîte du calme. Cette grille d'observation permet de noter l'état émotionnel de l'élève avant et après l'utilisation de la boîte du calme. Le codage reprend l'initial des émotions suivantes : « C » pour la colère, « P » pour la peur, « J » pour la joie, « T » pour la tristesse et « S » pour la sérénité. De plus, elle indique si c'est l'enseignant qui propose à l'élève la boîte du calme (avec le codage « PE ») ou si l'élève la réclame de lui-même (avec le codage « E »).

Tableau n° 1 : Extrait de la grille d'observation

Prénom	État émotionnel avant BDC	État émotionnel après BDC	Qui (E/PE)
Lisa	T	J	E
Luc	C	S	E
Nathan	C	S	PE

3.3. Procédure

Préalablement à cette étude, un travail sur les émotions a été effectué avec les élèves. En effet, nous avons étudié l'album *La couleur des émotions* d'Anna Llenas qui nous a permis de découvrir et de nommer cinq émotions : la joie, la colère, la tristesse, la peur et la sérénité. Un rituel a été instauré le matin quand ils arrivent à l'école : les élèves doivent prendre leur étiquette prénom et la poser dans l'affiche qui représente leur émotion en arrivant à l'école. Ce rituel leur permet de travailler la prise de conscience des émotions. Tout au long de la journée, les élèves sont autorisés à déplacer leur étiquette si leur émotion change. Cela leur permet de constater que notre état émotionnel n'est pas figé, qu'il peut évoluer au cours des événements de la journée.

La boîte du calme a été mise en place à la rentrée des vacances d’hiver, soit le lundi 26 février 2018. Elle a été présentée en classe entière. La fonction de la boîte du calme, à savoir qu’elle peut être utilisée pour se calmer quand on en ressent le besoin, a été expliquée aux élèves. Les différents objets ont été montrés un à un, en expliquant leur utilisation. Enfin, le tableau à compléter à chaque passage à la boîte du calme a été montré et expliqué aux élèves sur la manière de le remplir.

L’inventaire de régulation émotionnelle a été complété deux fois par l’enseignant pour l’ensemble de la classe. Le questionnaire a été rempli pendant les vacances d’hiver, avant la mise en place de la boîte du calme. Il a été complété à nouveau pendant les vacances de Pâques, soit six semaines après la mise en place de la boîte du calme. Deux raisons justifient le choix de réaliser ce questionnaire à deux reprises. La première est que le questionnaire rempli avant la mise en place de la boîte du calme a permis de repérer les élèves présentant des difficultés à réguler leurs émotions. La seconde raison est qu’il permet de mesurer l’impact de la boîte du calme sur les élèves. En effet, Nader-Grois et Mazzone (2015) affirment qu’il est utile d’utiliser ce questionnaire comme pré-test et post-test pour mesurer l’effet d’un dispositif visant à favoriser la compétence émotionnelle.

En parallèle, le comptage des comportements inappropriés a été effectué. Le comptage a débuté deux semaines avant la mise en place de la boîte du calme. Il a été poursuivi tout au long de la durée de l’étude avec la boîte du calme, soit six semaines. La grille d’observation a été remplie par l’enseignant dès la mise en place de la boîte du calme. Le tableau ci-dessous reprend toutes les étapes de la procédure énoncée auparavant.

Tableau n° 2 : Calendrier de la procédure de recherche

Dates	Mesures
29/01/2018 - 06/02/2018	- Comptage des comportements inappropriés
10/02/2018 - 25/02/2018 (vacances d’hiver)	- Inventaire de régulation émotionnelle (pré-test)
26/02/2018 - 03/04/ 2018	- Boîte du calme - Grille d’observation - Comptage des comportements inappropriés
07/04/2018 – 22/04/2018 (vacances de Pâques)	- Inventaire de régulation émotionnelle (post-test)

4. Résultats

4.1. Évolution des scores à l'inventaire de régulation émotionnelle

4.1.1. Évolution générale

Hypothèse n° 1 : La régulation émotionnelle des élèves, mesurée à l'aide du score composite de l'inventaire de régulation émotionnelle, augmente après la mise en place de la boîte du calme.

Tableau n° 3 : Scores moyens de l'inventaire de régulation émotionnelle

	Régulation émotionnelle		Labilité / Négativité		Score composite	
	Score moyen	Écart-type	Score moyen	Écart-type	Score moyen	Écart-type
Pré-test	28,9	3,2	23	10,1	85,9	12,6
Post-test	29	2,9	21,3	7,7	87,6	9,5

Le tableau n° 3 montre que le score de régulation émotionnelle a légèrement augmenté après la mise en place de la boîte du calme. De plus, le score de labilité/négativité a faiblement diminué. Par conséquent, le score composite a légèrement augmenté. Par ailleurs, on constate une meilleure répartition des scores autour de la moyenne puisque l'écart-type a faiblement diminué pour chaque post-test. Les scores bruts de chaque élève pour le pré-test et le post-test se trouvent en annexes 2 et 3.

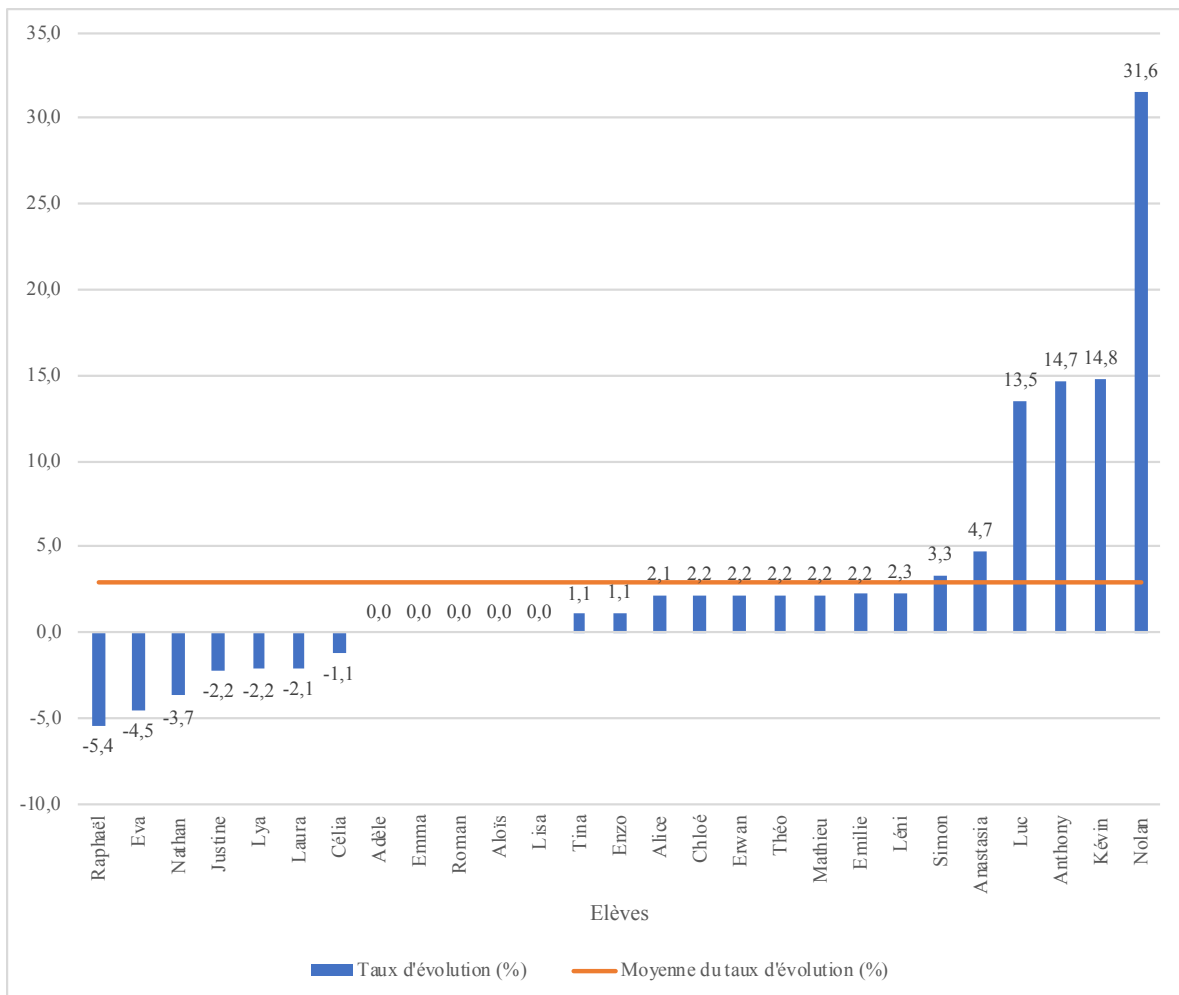


Figure n° 1 : Taux d'évolution des scores composites des élèves entre le pré-test et le post-test de l'inventaire de régulation émotionnelle

La moyenne des scores composites a augmenté entre le pré-test et le post-test. Le taux d'évolution moyen est de 2,9 %. En revanche, le tableau en annexe 4 et la figure n° 1 permettent de mettre en évidence que tous les élèves n'ont pas leur score composite en augmentation. En effet, sur 27 élèves, 15 élèves ont un meilleur score composite de régulation émotionnelle par rapport au pré-test, 5 élèves n'ont pas connu d'évolution sur leur score composite et enfin 7 élèves ont un score composite en baisse. L'hypothèse n° 1 n'est donc pas complètement validée.

4.1.2. Évolution des élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle

Hypothèse n° 2 : Les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle avant la mise en place de la boîte du calme voient leur score composite de régulation émotionnelle augmenter davantage que les autres après la mise en place de la boîte du calme.

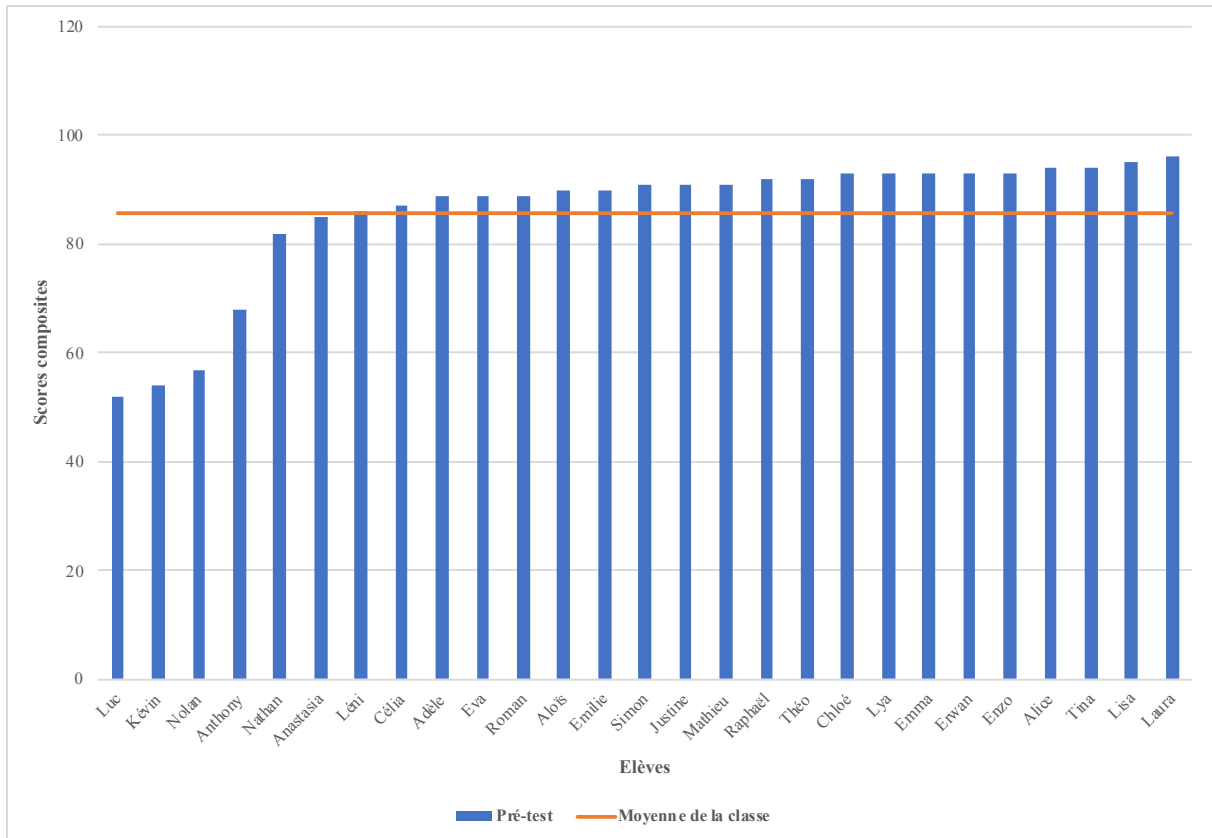


Figure n° 2 : Scores composites des élèves au pré-test de régulation émotionnelle

D’après la figure n° 2, on remarque que Luc, Kévin, Nolan, Anthony, Nathan et Anastasia ont un score composite de régulation émotionnelle inférieur à la moyenne de la classe. D’après le test de l’inventaire de régulation émotionnelle, ce sont donc les élèves qui parviennent le moins à réguler leurs émotions dans la classe.

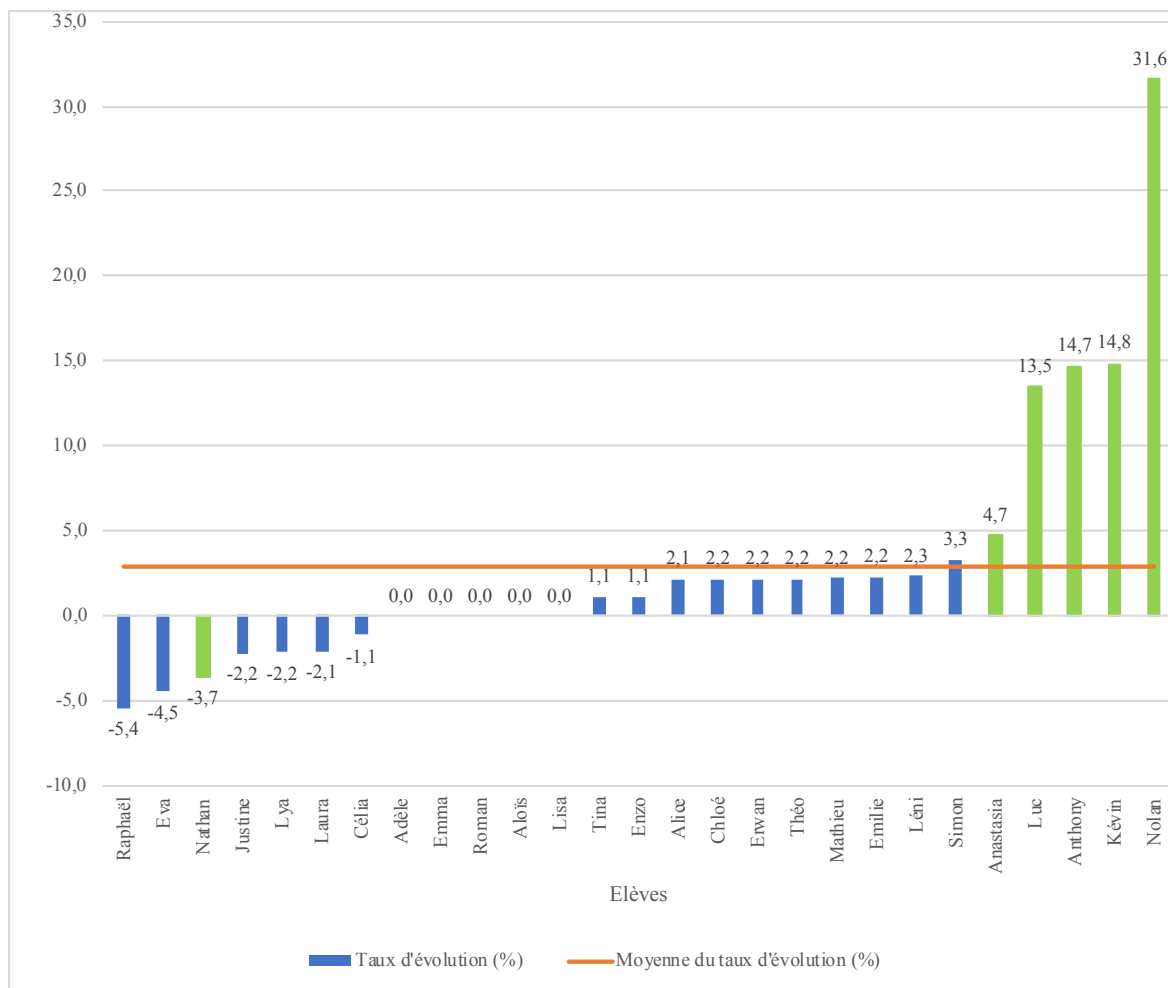


Figure n° 3 : Taux d'évolution des scores composites des élèves entre le pré-test et le post-test de l'inventaire de régulation émotionnelle

La figure n° 3 met en exergue le fait que les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle ont un taux d'évolution plus important que les autres. Le taux d'évolution de ces élèves est représenté en vert sur la figure n° 3. En effet, leur taux d'évolution est compris entre 4,7 % et 31,6 %. Il s'agit des taux d'évolution les plus élevés. Cependant, la figure n° 3 montre aussi que Nathan a un taux d'évolution négatif, ce qui signifie que son score composite de régulation émotionnelle a diminué lors du post-test. L'hypothèse est donc en partie validée du fait de la diminution du score composite de Nathan.

4.2. Evolution des comportements inappropriés

4.2.1. Évolution générale

Hypothèse n° 3 : Le nombre de comportements inappropriés diminue avec la mise en place de la boîte du calme.

Tableau n° 4 : Évolution du nombre de comportements inappropriés en lien avec la boîte du calme

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11	J12	J13	J14	J15
Nombre de comportements inappropriés	12	6	3	4	0	1	1	5	6	5	1	1	2	4	3

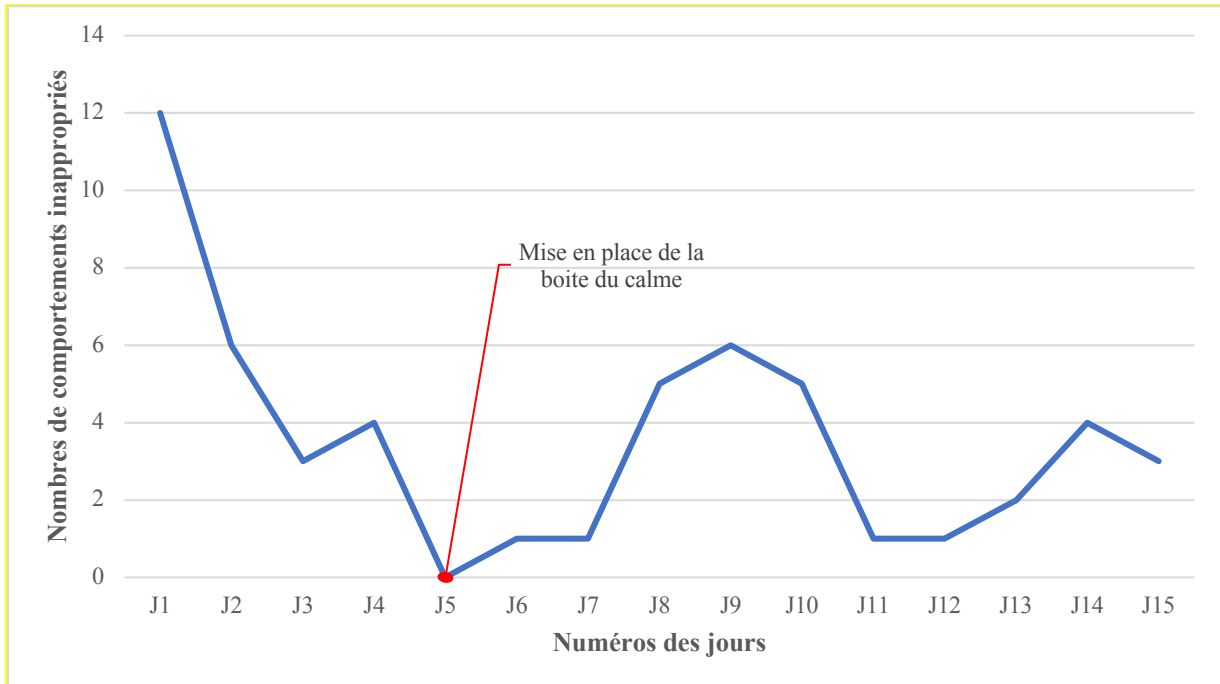


Figure n° 4 : Évolution du nombre de comportements inappropriés avant et pendant la mise en place de la boîte du calme

La boîte du calme a été mis en place durant le cinquième jour de l'étude. Nous pouvons remarquer que le nombre de comportements inappropriés est moins important avec la mise en place de la boîte du calme d'après la figure n° 4. Toutefois, sur les jours 8, 9 et 10, lorsque la boîte du calme est mise en place, le nombre de comportements inappropriés est plus important que lors des jours 3 et 4 où la boîte du calme n'est pas encore mise en place. L'hypothèse n° 3 n'est donc pas validée.

4.2.2. Évolution en lien avec la boîte du calme pour les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle

Hypothèse n° 4 : La boîte du calme permet aux élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle de limiter leurs comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit leur utilisation.

Tableau n° 5 : Nombre de comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit l'utilisation de la boîte du calme pour les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle

Élèves	Nombre d'utilisation de la boîte du calme	Nombre de comportements inappropriés qui suivent dans la demi-heure
Kévin	2	0
Nathan	10	3
Anastasia	3	0
Luc	9	1
Anthony	2	0
Nolan	5	1

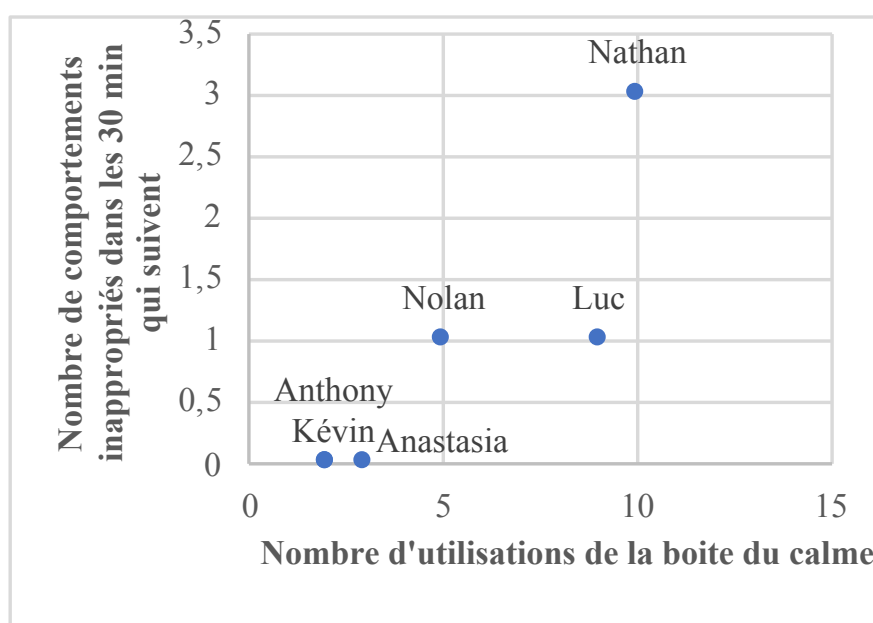


Figure n° 5 : Nombre de comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit l'utilisation de la boîte du calme pour les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle

Le tableau n° 5 et la figure n° 5 mettent en évidence le fait qu'après avoir utilisé la boîte du calme, seulement un comportement inapproprié est apparu pour Nolan et Luc. Kévin, Anastasia et Anthony n'ont eu aucun comportement inapproprié dans les 30 minutes qui suivent. En revanche, Nathan, qui a le plus utilisé la boîte du calme, est aussi l'élève qui a le plus de comportements inappropriés dans les 30 minutes qui suivent l'utilisation de la boîte du calme. En effet, sur dix utilisations de la boîte du calme, il y a eu trois comportements inappropriés qui sont apparus après son utilisation. L'hypothèse n° 4 est donc partiellement validée.

5. Discussion

5.1. Re-contextualisation

Pour rappel, l'objectif de cette étude est d'observer dans quelles mesures la boîte du calme va amener des élèves de petite, moyenne et grande sections à la régulation émotionnelle. Une boîte du calme a été mise en place dans la classe. L'inventaire de régulation émotionnelle a été rempli à deux reprises : comme pré-test et comme post-test. De plus, une grille d'observation a été effectuée afin d'observer l'utilisation de la boîte du calme. Enfin, le nombre de comportements inappropriés a été compté.

5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

L'hypothèse n° 1 : « la régulation émotionnelle des élèves, mesurée à l'aide du score composite à l'inventaire de régulation émotionnelle, augmente après la mise en place de la boîte du calme » a été en partie validée. En effet, d'après le tableau n° 3, nous constatons une faible augmentation de la moyenne du score composite brut de l'inventaire de régulation émotionnelle. Néanmoins, il convient de noter que tous les élèves n'ont pas augmenté leur score : 5 élèves ont le même score composite que lors du pré-test, et 7 élèves ont un score composite en baisse.

Parmi les deux échelles de mesure, nous observons que l'échelle labilité/négativité a le plus évolué. En effet, elle a connu une diminution de 8 %. Cela signifie que les élèves ont mieux réagi face à leurs émotions négatives. Ils connaissent donc une meilleure régulation émotionnelle avec la mise en place de la boîte du calme. Ces résultats sont en accord avec le fait qu'un apprentissage socio-émotionnel entraîne une diminution des comportements agressifs et de détresse émotionnelle (Housman, 2017). De surcroît, cela confirme le fait que la compétence émotionnelle doit faire l'objet d'un apprentissage pour les élèves d'âge préscolaire (Denham, 2007). En leur proposant divers outils issus de la boîte du calme, les élèves obtiennent un meilleur score en labilité/négativité. C'est donc grâce à un soutien externe qu'ils ont pu améliorer leur score composite de régulation émotionnelle, comme le suggéraient Coutu et al. (2012) et Deplus et al. (2014). Ainsi, travailler la régulation émotionnelle avec les élèves leur permet de mieux réguler leurs émotions. Une co-régulation des émotions amène donc à une meilleure régulation des émotions chez les enfants (Housman, 2017).

De surcroît, l'hypothèse n° 2 : « les élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle avant la mise en place de la boîte du calme voient leur score composite

de régulation émotionnelle augmenter davantage que les autres après la mise en place de la boîte du calme » a été partiellement validée. Si l'on constate une nette amélioration des scores de Kevin, Anastasia, Luc, Anthony et Nolan, cela n'est pas le cas pour Nathan. Pour les cinq premiers élèves, cette augmentation peut s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, il s'agit des élèves qui avaient les scores les plus faibles. Ils avaient donc une marge de progression plus importante que les autres élèves. Ensuite, ce sont des élèves qui présentaient un déficit au niveau des stratégies de régulation émotionnelle. La mise en place d'outils pour réguler leurs émotions leur a donc été davantage profitable qu'aux autres, qui disposaient déjà de certaines stratégies. Toutefois, la boîte du calme n'a pas été aussi bénéfique pour Nathan puisque son score composite a diminué. Cela est notamment dû à de nombreux comportements inappropriés en semaine 2 et 3 où l'élève n'est pas parvenu à réguler ses émotions. Cependant, à partir de la quatrième semaine, son comportement s'est amélioré. Cette évolution positive semble associée à une meilleure maîtrise de ses émotions. Néanmoins, la boîte du calme n'explique pas à elle seule ce progrès. Après discussion avec les parents, et en adéquation avec son contexte particulier (sa mère étant souvent en déplacement sur plusieurs jours pour raison professionnelle), le choix a été fait d'amener une photo de sa mère en classe. La présence de cette photo, permettant de combler le manque de l'enfant et de centrer son attention sur des moments positifs comme le suggèrent Shankland et Rosset (2016), a permis à l'enfant de mieux réguler ses émotions.

L'hypothèse n° 3 : « le nombre de comportements inappropriés diminue avec la mise en place de la boîte du calme » n'a pas été validée. Tout d'abord, on observe une diminution des comportements inappropriés avant la mise en place de la boîte du calme. Cela peut s'expliquer par le fait que durant le premier jour, avant que la boîte du calme ne soit mise en place, un nombre élevé de comportements inappropriés a eu lieu. Il est à son maximum sur toute la durée de l'étude. De plus, durant les jours 4, 5 et 6 après la mise en place de la boîte du calme (figure n° 4), le nombre de comportements inappropriés est supérieur aux jours 3 et 4 avant la mise en place de la boîte du calme. Cela s'explique par le fait que Nathan a eu de nombreux comportements inappropriés durant ces jours. La boîte du calme ne lui a pas permis de réguler ses émotions. Comme nous l'avons dit précédemment, Nathan a alors amené une photo de sa mère à partir du huitième jour, après la mise en place de la boîte du calme. Cette mesure a permis de diminuer son nombre de comportements inappropriés. Ainsi, même si l'hypothèse n'est pas validée, ces données confirment les affirmations de Baurain et Nader-Grosbois (2011) et de Housman (2017) : de faibles compétences de régulation émotionnelle engendrent des

problèmes comportementaux. L'inverse est également vérifié : être capable de réguler ses émotions permet d'adopter des comportements socialement appropriés (Denham, 2007).

En définitive, on peut dire que la boîte du calme a permis de réduire le nombre de comportements inappropriés, excepté pour Nathan. Toutefois, avec la mise en place d'un outil supplémentaire, à savoir une photo de sa mère, Nathan est parvenu à réguler ses émotions et donc à réduire ses comportements inappropriés.

Enfin, l'hypothèse n° 4 : « la boîte du calme permet aux élèves ayant les plus faibles scores composites de régulation émotionnelle de limiter leurs comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit leur utilisation » a été partiellement validée. En effet, d'après le tableau n° 5 et la figure n° 5, nous constatons que l'utilisation de la boîte du calme a été bénéfique pour Anthony, Kévin et Anastasia puisqu'elle leur a permis d'éviter tout comportement inapproprié après leurs utilisations. Ainsi, nous pensons que la boîte du calme a permis à ces trois élèves de réguler à chaque fois leurs émotions. Pour Nolan et Luc, cela leur a également permis de limiter certains comportements inadéquats car un seul comportement inapproprié est apparu après l'utilisation de la boîte du calme. Par conséquent, la boîte du calme leur a permis de réguler leurs émotions, excepté une fois pour ces deux élèves.

Nous pouvons donc dire que la boîte du calme a permis d'aider ces élèves à réguler leurs émotions. Différentes explications sont possibles. Des contextes familiaux particuliers pour certains de ces élèves peuvent expliquer un déficit de stratégies de régulation émotionnelle. Or, nous avons vu que les parents sont des personnes ressources dans le développement de la compétence émotionnelle (Coutu et al., 2012 ; Denham, 2007 ; Harris et Pons, 2003). D'autres de ces élèves connaissent des difficultés d'expression langagière. Ils sont suivis par un orthophoniste. Or, le langage est perçu comme un moyen de régulation d'après Housman (2017). En effet, le développement de compétences cognitives et langagières entraîne une meilleure compréhension et communication des émotions (Denham, 2007). Nader-Grosbois et Mazzone (2015) ajoutent que le langage correspond à l'une des stratégies de régulation émotionnelle intra-personnelle puisqu'il permet d'inhiber un comportement inapproprié. Ainsi, ces difficultés langagières peuvent expliquer les problèmes de régulation des émotions chez ces deux élèves. En définitive, pour diverses raisons, ces élèves ne disposaient pas d'outils suffisants pour réguler leurs émotions. La mise en place de la boîte du calme leur a permis de trouver d'autres stratégies pour gérer leurs émotions.

Toutefois, le cas de Nathan ne permet pas de valider l'hypothèse n° 4. En effet, la figure n° 5 met en évidence le fait que Nathan est l'élève qui a le plus utilisé la boîte du calme, mais

qu'il est aussi l'élève qui a eu le plus de comportements inappropriés dans les 30 minutes qui suivent son utilisation. Par conséquent, nous pouvons affirmer que la boîte du calme n'a pas permis à Nathan de réguler ses émotions.

5.3. Limites et perspectives

Cette étude présente toutefois des limites. Si les élèves utilisaient régulièrement la boîte du calme quand ils en avaient besoin, il était difficile pour eux de déterminer le moment d'arrêter car ils étaient parvenus à réguler leurs émotions. En effet, l'intervention du professeur des écoles était souvent nécessaire pour indiquer aux élèves qu'ils étaient calmés et qu'ils pouvaient donc quitter la boîte du calme. Il conviendrait donc d'étudier non seulement l'identification du besoin de se calmer, mais aussi la prise de conscience du retour au calme. Une prochaine étude pourrait être dédiée à cet objectif de recherche, en instaurant par exemple un temps contraint à la boîte du calme à l'aide d'un sablier. A la fin du temps imparti, l'élève pourrait alors déterminer s'il est parvenu à réguler ses émotions. Il est également envisageable d'effectuer des entretiens individuels ou collectifs avec les élèves pour connaître leur ressenti sur l'impact de la boîte du calme sur la régulation de leurs émotions.

Une autre limite que l'on peut mettre en évidence est l'effet de halo pour le renseignement de l'inventaire de régulation émotionnelle. En effet, lors du remplissage du post-test, il convient de prendre en compte les comportements des élèves des six dernières semaines seulement. Le professeur des écoles doit donc faire abstraction des comportements de l'enfant antérieurs à ces six semaines, afin de mesurer sa capacité à réguler ses émotions depuis la mise en place de la boîte du calme. Ces résultats sont donc à prendre en compte avec précaution.

De plus, l'évolution du score composite des élèves à l'inventaire de régulation émotionnelle n'est peut-être pas significative puisque la moyenne des scores a légèrement augmenté. Une analyse de la variance aurait pu être réalisée afin de déterminer si l'écart pré-test et post-test est significatif.

De surcroît, il convient de ne pas tenir compte uniquement de la boîte du calme, mais aussi de considérer la vie de la classe. En effet, compte tenu des problèmes de comportements de Nolan, Kévin et Luc, d'autres mesures ont été prises en parallèle. Des équipes éducatives ont eu lieu avec l'ensemble des partenaires éducatifs pour chaque élève. Ainsi, des décisions ont été prises : l'emploi du temps de Nolan et Kévin a été aménagé comme nous l'avons expliqué précédemment. Parallèlement à cela, le système de jetons pour valoriser les bons comportements de Luc et Nolan a été mis en place. Ainsi, l'augmentation du score composite

à l'inventaire de régulation émotionnelle et la diminution de comportements inappropriés n'est peut-être pas entièrement due à la boîte du calme.

Pour finir, il est nécessaire d'interroger les outils présents dans la boîte du calme puisqu'elle n'a pas permis à Nathan de réguler ses émotions. Lors d'une recherche ultérieure, il pourrait être envisagé de compléter la boîte du calme, notamment avec des photos de moments positifs pour l'ensemble des élèves.

5.4. Impact pour le métier d'enseignant

Cette recherche nous a permis d'apprendre à nous poser des questions sur l'origine des comportements inappropriés de certains élèves. Ainsi, à travers la revue de littérature, nous avons découvert que des problèmes de régulation émotionnelle peuvent expliquer des problèmes comportementaux. Par conséquent, cette étude nous a amenée à chercher des outils pour diminuer le nombre de comportements inappropriés en prenant appui sur la régulation des émotions. Il a donc été nécessaire de prendre du recul sur notre pratique, afin de trouver des outils supplémentaires pour aider les élèves à mieux réguler leurs émotions.

Grâce à ce mémoire, nous envisageons de continuer à travailler sur les émotions lors de nos prochaines années d'exercice, quel que soit le niveau enseigné. La boîte du calme pourra à nouveau être utilisée puisqu'elle a semblé bénéfique pour certains élèves, tout en veillant à la compléter afin qu'elle réponde aux besoins du plus grand nombre d'élèves. En effet, nous prévoyons d'élargir la boîte du calme à un espace calme, dans un coin isolé de la classe, en ajoutant des outils supplémentaires tels que des photos de moments positifs. Enfin, nous pensons expérimenter d'autres pratiques que nous avons exposées dans l'état de l'art, notamment des jeux de rôle pour éduquer à l'empathie, qui semblent davantage adaptés à des classes élémentaires.

Plus largement, ce mémoire nous aura appris à adopter une posture de recherche, qui est nécessaire pour perfectionner notre pratique. La réalisation de cette étude nous a également permis d'approfondir nos connaissances sur le thème des émotions en élargissant notre champ de lecture. Par exemple, l'écriture de l'état de l'art a nécessité d'accéder à des recherches internationales pour accroître nos connaissances sur ce thème. Ce travail de recherche a également été l'occasion de découvrir un outil de mesure, l'inventaire de régulation émotionnelle, qui permet de mesurer quantitativement la régulation émotionnelle des enfants. En définitive, ce mémoire nous a appris à expérimenter un dispositif en classe, à savoir la boîte du calme, et d'en mesurer les effets sur les élèves.

Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude permettent de nous interroger sur la place des émotions à l'école. En effet, cette recherche souligne l'importance de prendre en compte les émotions au sein de la classe puisque le développement de la compétence émotionnelle favorise la réussite scolaire et sociale. Or, le développement de la compétence émotionnelle nécessite un apprentissage. Il apparaît donc essentiel de travailler sur les émotions en classe : le vocabulaire, la compréhension et l'expression de ses émotions. De plus, cette recherche souligne le fait que certains élèves disposent de moins de stratégies que d'autres pour réguler leurs émotions. Il convient donc à l'enseignant de proposer des outils pour l'aider à mener à bien cet apprentissage.

Ainsi, la recherche effectuée souligne le fait que la boîte du calme a eu un faible effet sur la régulation des émotions des élèves. En effet, le score composite des élèves de l'inventaire de régulation émotionnelle des élèves a légèrement augmenté pour la majorité d'entre eux. De plus, nous avons souligné le fait que l'utilisation de la boîte du calme pour les élèves ayant les scores composites de régulation émotionnelle les plus bas permet de limiter les comportements inappropriés dans la demi-heure qui suit son utilisation. Néanmoins, la boîte du calme n'a pas permis de diminuer les comportements inappropriés de l'ensemble des élèves. Elle n'a donc pas permis d'améliorer la régulation émotionnelle de tous. En effet, il a été nécessaire d'instaurer un outil supplémentaire pour l'un d'entre eux. Suite à un nouveau moyen mis en place, les comportements inappropriés de cet élève ont diminué, l'amenant ainsi à mieux réguler ses émotions. Il convient donc de réfléchir aux outils proposés pour qu'ils puissent répondre aux besoins de toute la classe. En définitive, si la boîte du calme n'a pas été bénéfique pour un élève, la mise en place d'un nouvel outil a limité ses comportements inappropriés et l'a donc aidé à mieux réguler ses émotions. Par conséquent, le travail sur les émotions a eu un impact sur le comportement des élèves. Un travail sur la régulation des émotions doit donc être poursuivi à l'école maternelle puisque ce mémoire met en évidence que travailler la compétence émotionnelle peut-être un moyen d'amener les élèves à adopter des comportements socialement adaptés.

Bibliographie

Barrett, L.F. (2017a). Mastering your emotions. Dans *How emotions are made. The secret life of brain* (p. 175-198). Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Barrett, L.F. (2017b). You aren't at the mercy of your emotions: your brain creates them. Conférence TED. Repéré à https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them.

Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école. *Recherches et Éducatives*, 4, 95-108.

Baurain, C. et Nader-Groibois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2(2), 179-211.

Bernard, J. (2015). Les voies d'approche des émotions. Enjeu de définition et catégorisations. *Terrains/Théories*, 2. Repéré à <http://journals.openedition.org/teth/196>.

Bondolfi, G., Jermann, F. et Zermatten, A. (2011). Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness). Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur les preuves. *Psychothérapies*, 31(3), 167-174.

Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M. J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J. P. Lemelin, M. Provost, G. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Les bases du développement* (p. 139-184). Presses de l'Université du Québec, Québec : Canada.

Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Braine and Behavior*, 11(1). Repéré à <http://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>.

De plus, S., Lahaye, M. et Philippot, P. (2014). Les interventions psychologiques basées sur la pleine conscience avec l'enfant et l'adolescent : les processus de changement. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 71-116.

Encinar, P.E., Tessier, D. et Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60.

Harris, P. L. et Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Dans J-M. Colletta et A. Tcherkassoff (dir.), *Les émotions ? Cognition, langage, développement* (p. 209-228). Pierre Mardaga, Sprimont : Belgique.

Housman, D. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1). Repéré à <https://ijceep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0038-6>.

Ministère de l'éducation nationale (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

Ministère de l'éducation nationale (2015). *Programme de l'école maternelle*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf.

Molina, P., Nives Sala, M., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Assunta Zanetti, M., Baiocco, R., Laghi, F., Pallini, S., De Stasio, S., Raccanello, D. et Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist. Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal Of Developmental Psychology*, 11(5), 624-634.

Nader-Grosbois, N. et Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 65, 29-41.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1). Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>.

Shankland, R. et Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions : a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 27(4). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Rebecca_Shankland3/publication/292209943_Review_o

[f_Brief_School-Based_Positive_Psychological_Interventions_a_Taster_for_Teachers_and_Educators/links/56bb341008aebb3054a883a6/Review-of-Brief-School-Based-Positive-Psychological-Interventions-a-Taster-for-Teachers-and-Educators.pdf](https://www.researchgate.net/publication/3151008aebb3054a883a6/Review-of-Brief-School-Based-Positive-Psychological-Interventions-a-Taster-for-Teachers-and-Educators.pdf).

Shankland, R., Bressoud, N. et Benny, M. (2017). Promotion de la santé mentale : les apports de la recherche en psychologie positive. *La santé en action*, 439, 17-19. Repéré à <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/articles/439/promotion-sante-mentale-psychologie-positive.pdf>.

Zanna, O. (2015a). Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? *Recherches en éducation*, 21, 213-225.

Zanna, O. (2015b). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*. Dunod, Paris : France.

Annexes

SOMMAIRE

Annexe 1 : Inventaire de régulation émotionnelle (ERC-vf)	1
Annexe 2 : Résultats bruts au pré-test de l'inventaire de régulation émotionnelle	3
Annexe 3 : Résultats bruts au post-test de l'inventaire de régulation émotionnelle.....	4
Annexe 4 : Scores composites des élèves de l'inventaire de régulation émotionnelle.....	5

Annexe 1 : Inventaire de régulation émotionnelle, ERC-vf

(Nader-Grosbois et Mazzone, 2015)

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1. Est un enfant joyeux	1	2	3	4
2. A de grandes variations d'humeur (état émotionnel difficile à prévoir car change rapidement d'une humeur positive à une humeur négative)	1	2	3	4
3. Réagit positivement lorsqu'un adulte l'aborde de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
4. Réagit bien aux transitions; ne devient pas fâché, anxieux, en détresse ou trop excité lorsque passe d'une activité à une autre	1	2	3	4
5. Se remet rapidement d'une détresse ou d'une contrariété (par exemple, ne reste pas boudeur, renfrogné, anxieux ou triste)	1	2	3	4
6. Se fâche facilement ou est facilement frustré	1	2	3	4
7. Réagit positivement lorsqu'un enfant l'aborde de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
8. Est enclin à faire des crises ou des accès de colère	1	2	3	4
9. Est capable de tolérer un délai dans la réponse à ses besoins	1	2	3	4
10. Prend plaisir dans la détresse des autres (par exemple, rit quand un autre enfant se blesse ou est puni, semble prendre plaisir à agacer les autres enfants)	1	2	3	4
11. Peut moduler son excitation (par exemple, n'est pas surexcité dans des situations de jeu intense)	1	2	3	4
12. Pleurniche et s'accroche à l'adulte	1	2	3	4

13. Est enclin à avoir des manifestations turbulentes d'énergie et d'exubérance	1	2	3	4
14. Réagit avec colère aux limites imposées par l'adulte	1	2	3	4
15. Est capable de dire qu'il se sent triste, fâché ou apeuré	1	2	3	4
16. Semble triste ou indifférent (apathique)	1	2	3	4
17. Est trop exubérant (excité/énergique) lorsqu'il approche les autres pour jouer	1	2	3	4
18. Affiche peu d'expression affective (ne montre pas beaucoup d'émotion lors de situation propice à une émotion, semble absent émotionnellement)	1	2	3	4
19. Réagit négativement lorsqu'un enfant l'aborde de façon neutre ou amicale (par exemple, peut parler d'un ton de voix agressif ou apeuré)	1	2	3	4
20. Est impulsif (ne se contrôle pas)	1	2	3	4
21. Est empathique envers les autres; se montre attentionné lorsque les autres sont contrariés ou en détresse	1	2	3	4
22. Montre de l'exubérance (énergie/excitation) que les autres trouvent envahissante et dérangement	1	2	3	4
23. Montre des émotions négatives appropriées (colère, peur, détresse) en réponse à des actes hostiles, agressifs et intrusifs des autres	1	2	3	4
24. Montre des émotions négatives lorsqu'il approche les autres pour jouer	1	2	3	4

Annexe 2 : Résultats bruts au pré-test de l'inventaire de régulation émotionnelle

	Simon	Adèle	Raphaël	Léni	Chloé	Lya	Eva	Alice	Emma	Célia	Justine	Mathieu	Kévin	Nathan	Anastasia	Laura	Tina	Luc	Roman	Anthony	Théo	Nolan	Aloïs	Lisa	Emilie	Erwan	Enzo	
Item 1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	3	4	2	4	4	4	4	4	
Item 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	2	1	1	4	1	3	1	4	1	1	1	1	1	1
Item 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	
Item 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	2	4	4	4	2	4	4	4	1	4	4	4	4	4	
Item 5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	3	1	4	4	1	4	1	2	1	2	4	2	3	3	
Item 6	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	4	2	3	1	2	4	1	4	2	4	3	1	3	2	2	
Item 7	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
Item 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	
Item	2	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4	3	4	2	4	1	3	3	4	4	3	
Item 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Item 11	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	1	3	2	4	3	4	4	4	4	4	
Item 12	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	
Item 13	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	1	
Item 14	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	2	1	1	4	1	3	1	4	2	1	1	1	1	
Item 15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	4	3	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	
Item 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	
Item 17	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Item 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
Item 19	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	
Item 20	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	4	1	3	1	4	1	1	1	1	1	
Item 21	4	3	3	2	3	3	4	4	2	3	2	3	2	3	3	4	4	1	3	1	3	3	4	4	3	4	4	
Item 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	4	1	4	1	4	1	1	1	1	1	

Item 23	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4
Item 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Annexe 3 : Résultats bruts au post-test de l'inventaire de régulation émotionnelle

	Simon	Adèle	Raphaël	Léni	Chloé	Lya	Eva	Alice	Emma	Célia	Justine	Mathieu	Kévin	Nathan	Anastasia	Laura	Tina	Luc	Roman	Anthony	Théo	Nolan	Alois	Lisa	Émilie	Erwan	Enzo
Item 1	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4
Item 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	2	1	3	2	1	1	1	1
Item 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Item 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	2	4	3	4	2	4	4	4	4	4
Item 5	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	2	3	2	3	4	1	4	2	3	1	3	4	3	4	4
Item 6	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	1	4	1	4	2	3	2	1	1	1	2
Item 7	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4
Item 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	4	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Item	3	4	3	2	4	2	2	4	4	4	3	4	1	2	4	4	4	2	4	2	4	3	4	4	4	4	4
Item 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Item 11	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Item 12	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Item 13	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	3	1	3	1	2	1	1	1	1	1
Item 15	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	3	3	1	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	4
Item 16	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
Item 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 19	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2

Item 20	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	1
Item 21	3	3	2	2	3	3	2	4	3	3	3	3	2	4	2	3	3	1	3	2	4	2	4	4	3	4	4
Item 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Item 23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Item 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Annexe 4 : Scores composites des élèves de l'inventaire de régulation émotionnelle

Elèves	Raphaël	Eva	Nathan	Justine	Lya	Laura	Célia	Adèle	Emma	Roman	Aloïs	Lisa	Tina	Enzo	Alice	Chloé	Erwan	Théo	Mathieu	Emilie	Léni	Simon	Anastasia	Luc	Anthony	Kévin	Nolan	Moyenne
Pré-test	92	89	82	91	93	96	87	89	93	89	90	95	94	93	94	93	93	92	91	90	86	91	85	52	68	54	57	85,9
Post-test	87	85	79	89	91	94	86	89	93	89	90	95	95	94	96	95	95	94	93	92	88	94	89	59	78	62	75	87,6
Taux d'évolution (%)	-5,4	-4,5	-3,7	-2,2	-2,2	-2,1	-1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	1,1	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,3	3,3	4,7	13,5	14,7	14,8	31,6	2,9



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La régulation des émotions par la boîte du calme en petite, moyenne et grande sections

Auteur : VITTE Camille

Résumé : Cette étude se déroule dans une classe unique de maternelle. Elle porte sur l'impact des émotions sur les comportements des élèves. Étant donné que certains élèves présentent de nombreux problèmes de comportements, l'objectif de cette recherche est de montrer que travailler la régulation émotionnelle peut permettre de limiter les comportements inappropriés. Afin de permettre aux élèves de mieux maîtriser leurs émotions, une boîte du calme a été mise en place dans la classe. L'inventaire de régulation émotionnelle (ERC-vf) a été rempli comme pré-test et post-test. Le comptage des comportements inappropriés a également été effectué. Les résultats montrent que le score à l'inventaire de régulation émotionnelle a légèrement augmenté pour la majorité des élèves après la mise en place de la boîte du calme, notamment pour les élèves présentant le plus de problèmes pour réguler leurs émotions. Il s'avère également que l'utilisation de la boîte du calme pour les élèves ayant les plus faibles scores composites de l'inventaire de régulation émotionnelle permet de limiter les comportements inappropriés dans les 30 minutes qui suivent son utilisation. Néanmoins, la boîte du calme n'a pas été profitable à tous pour diminuer les comportements inappropriés puisqu'un autre outil a dû être ajouté pour un élève.

Mots clés : compétence émotionnelle, régulation émotionnelle, école maternelle, boîte du calme, comportement inapproprié

Summary: This study was conducted in one single kindergarten class. It focuses on how student's emotions impact their behaviour in the classroom. Given that some students have many behavioural difficulties, the aim of this study is to show that working with emotional regulation can help limit inappropriate behaviour in the classroom. In this study, a "calm box" has been set up in the classroom as a way to better control their emotions. The French version of the Emotional Regulation Checklist (ERC-vf) was completed for a pre-test and post-test. Inappropriate behaviour was recorded. The results show that, following the implementation of the "calm box", the ERC-vf score increased slightly for the majority of students, especially for the students having the most difficulties controlling their emotions. For students with the lowest ERC-vf scores, the use of the "calm box" appears to limit inappropriate behaviour within 30 minutes of its use. However, the "calm box" did not help reduce the inappropriate behaviour of every student in the class: in one case, a second method had to be used.

Key words: emotional competence, emotional regulation, nursery school, calm box, inappropriate behaviour