



HAL
open science

Le développement de l'expression des émotions comme aide à la construction des représentations mentales chez l'enfant-élève

Tiffanie Guérineau

► **To cite this version:**

Tiffanie Guérineau. Le développement de l'expression des émotions comme aide à la construction des représentations mentales chez l'enfant-élève. Education. 2019. dumas-02308070

HAL Id: dumas-02308070

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02308070>

Submitted on 8 Oct 2019

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

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



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

**Le développement de l'expression des émotions
comme aide à la construction des représentations mentales
chez l'enfant-élève**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Tiffanie Guérineau

le 07 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Cécile de Charette, directeur de mémoire

Je, soussignée Tiffanie Guérineau étudiante en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

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

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

Date : 30 avril 2019

Signature :

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Cécile de Charette, pour sa patience, sa disponibilité, ses encouragements et ses conseils toujours judicieux qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi adresser mes remerciements au corps professoral de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation du Mans, pour la richesse et la qualité de leur enseignement et qui déploie de grands efforts pour assurer à leurs étudiants une formation actualisée.

Je souhaite remercier Stéphane Cantin, le maître d'accueil temporaire qui m'a accueilli au sein de sa classe, m'a fait confiance et m'a permis de mettre en œuvre mon protocole de recherche.

J'ai à cœur d'adresser mes sincères remerciements à Ronan Guérineau, Doctorant en psychologie, pour son aide, ses conseils et son éclairage dans le domaine de la psychologie, ainsi que son soutien moral et intellectuel.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mon papa et les amis qui m'ont apporté leur soutien affectif tout au long de ma démarche.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Sommaire du mémoire

Remerciements	1
Sommaire du mémoire	4
Introduction	5
I. L’apport scientifique	7
1. <i>Le champ théorique</i>	7
2. <i>Les processus d’apprentissages</i>	8
a. Définition cognitive de l’apprentissage	8
b. La théorie du développement de l’intelligence	9
c. Les phases d’apprentissages	10
3. <i>Les concepts clés à expliciter</i>	11
a. Les émotions	11
b. Les représentations mentales	13
c. Le langage dans toutes ses dimensions	14
II. L’application institutionnelle	15
1. <i>Les Instructions Officielles</i>	15
a. L’Éducation Morale et Civique	15
b. Le français	16
c. L’Éducation Physique et Sportive	17
2. <i>Étude de comportements scolaires</i>	19
III. Les expérimentations menées	21
1. <i>Sonores</i>	22
2. <i>Visuelles</i>	27
3. <i>Corporelles</i>	33
Conclusion	38
Bibliographie	40
Annexes	42
Résumé	54

Introduction

« Exprimer ses émotions, c'est comme d'enlever les nuages noirs devant le soleil pour laisser pousser les fleurs. » (Sénécal, 1997). Cette citation, par sa métaphore, donne à voir que l'expression des émotions n'engagerait que du positif pour celui qui les exprime. Mais avant de les exprimer, faut-il encore être en capacité de les reconnaître pour soi, et les nommer pour pouvoir les communiquer aux autres.

Issue d'une famille nombreuse, j'ai toujours rencontré des difficultés à trouver ma place pour exprimer les émotions qui pouvaient me submerger à l'école ou dans mon environnement privé. Exprimer à mes proches ou à mes professeurs que je pouvais éprouver des difficultés en mathématiques, par exemple, parce que cette discipline me rendait nerveuse et me mettait dans des situations d'inconfort était impossible pour l'enfant que j'étais. Aujourd'hui, reconnaître, nommer et communiquer, pour moi ou pour les autres, les émotions que je ressens est devenu indispensable afin que je sois en capacité d'y faire face lorsque celles-ci me submergent et que je puisse les contrôler au mieux en tant que professionnelle mais également comme individu.

Les recherches montrent la place importante que tiennent les émotions dans les apprentissages des élèves et insufflent un lien positif entre la réussite et les compétences sociales et émotionnelles (Nathanson, & al. 2016). L'attachement que j'ai à la notion des émotions, exprimée à travers le langage écrit ou oral, vient du fait que je sais combien elles peuvent nous empêcher d'apprendre notamment lors de situations, scolaires ou privées, pénibles. Comprendre et aider à comprendre les émotions ressenties par les élèves, donne du sens aux difficultés que j'ai rencontrées lors de mon propre parcours, au parcours professionnel vers lequel je veux tendre, et aux émotions qu'un jour, moi aussi, j'ai ressenties.

Lors de mes premières expériences, mes recherches s'axaient sur le concept de « pensée réfléchie », cependant aujourd'hui, le terme de « représentations mentales » m'est apparu davantage adéquat. Ce terme exprime le lien entre les différentes formes de langage et la construction des concepts quotidiens, qui se forment grâce à l'expérience, et les concepts scientifiques, transmis par le langage (Vygotski, 1997). Lier le langage et la notion de représentations mentales a été naturel pour moi. Je pense effectivement que le fait de structurer le langage oral ou le langage écrit, peut amener les élèves à structurer parallèlement leurs représentations mentales et ainsi le travail sur le langage amène des répercussions sur les raisonnements des élèves.

Dès les premiers instants où j'ai axé mes recherches sur les représentations mentales, nombres de questionnements liés à la création de celles-ci en faveur de l'apprentissage des élèves me sont venus.

- Dans quelle(s) mesure(s) la formation de représentations mentales dans la tête de l'enfant peut l'aider à devenir élève ?
- Dans quelle(s) mesure(s) le langage écrit ou oral peut aider l'élève à se construire des représentations mentales ?
- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignant peut aider un élève qui éprouve des difficultés à se créer des représentations mentales ?
- Dans quelle(s) mesure(s) les représentations mentales aident à la projection de soi dans une démarche de création ?

Ces questions autour des représentations mentales m'ont semblé trop vastes, j'ai donc voulu trouver une discipline à laquelle je pouvais raccrocher mes questionnements autour des représentations mentales afin de les rendre davantage plus concrètes.

- Dans quelle(s) mesure(s) un travail autour des émotions, en Enseignement Moral et Civique, peut aider un élève en difficulté à matérialiser ses représentations mentales, en un langage oral ou écrit explicite pour lui et pour les autres ?
- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignant joue un rôle dans le développement de la compréhension des émotions de ses élèves ?
- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignant joue un rôle dans la prévention des difficultés de ses élèves à mettre des mots sur leurs émotions ?

Dans l'objectif de répondre à tous ces questionnements, j'ai décidé d'élaborer un protocole de recherche en cycle 3. À la suite des répartitions de stage, j'ai été affectée en classe de cycle 3, niveau CM1, dans une école rurale de Sarthe. Dans cette classe, composée de 24 élèves : 13 filles et 11 garçons, il n'y a aucun profil particulier, tels que des élèves allophones ou en situation d'handicap. J'ai effectué ce stage en binôme avec une camarade de classe choisie volontairement en raison de notre amitié tant privée que professionnelle. Le stage filé a débuté le jeudi 27 septembre 2018 et a pris fin le jeudi 02 mai 2019. J'ai également effectué un stage massé dans la même école du 19 novembre au 30 novembre 2019, me permettant de mettre en place, de façon continue, mon protocole d'expérimentations.

I. L'apport scientifique

1. *Le champ théorique*

La psychologie de l'éducation peut être conçue comme « un domaine de la psychologie dont l'objet d'étude est l'élève, c'est-à-dire, au sens large, un individu inséré dans un processus éducatif. » (Foulin, & Mouchon, 2005). Néanmoins, une conception alternative considère que « la psychologie de l'éducation peut revendiquer toute étude qui, de près ou de loin, traite des structures et mécanismes psychologiques susceptibles d'intervenir dans une situation d'éducation. » (Foulin, & Mouchon, 2005).

Dans la psychologie de l'éducation, la branche de la psychologie cognitive est celle à laquelle je vais m'intéresser pour ce mémoire. En effet, la psychologie cognitive étudie les fonctions de la psychologie humaine comme la mémoire, le langage, le raisonnement et la perception. La cognition se définit comme « l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise. » Dans l'étude de la psychologie cognitive, l'on étudie dans quelle(s) mesure(s) un individu, par l'expérimentation d'un événement, est en mesure de savoir, plus ou moins, ce qui peut advenir, tout en minimisant les risques de subir des conséquences qui lui seraient négatives. Cette branche aborde la psychologie humaine en tant que système de traitement de l'information, un peu comme un ordinateur qui n'aurait que des réponses binaires. Ce que les psychologues cognitifs soulignent, est l'association entre les stimuli provoqués par les processus mentaux et les réponses apportées par les individus.

Cette branche de la psychologie qu'est le cognitivisme, va me permettre d'installer mes recherches dans ce champ théorique, car elle part du principe que les individus sont en capacité d'inférer des représentations mentales depuis leur comportement. Prenons l'exemple d'un élève qui vient en classe avec une somme d'informations, de premières représentations en tête, et qui a une connaissance du monde à travers ses informations. Cet élève voit sa nouvelle maîtresse arriver vers lui, elle sourit, l'élève aura certainement un comportement avenant envers la maîtresse, et inférera des représentations mentales positives à son cerveau en rapport à ce qu'il aura vu.

Nombreux sont les auteurs en psychologie cognitive qui ont amené des définitions à la psychologie de l'enfant et à leurs processus d'apprentissage, avant de poursuivre la lecture, il

est utile de préciser que j'ai pris la décision d'amener les définitions qui me paraissaient les plus actuelles et les plus proches de ma démarche professionnelle.

2. *Les processus d'apprentissages*

a. Définition cognitive de l'apprentissage

Que signifie le terme « apprendre » ? Si l'on se réfère à la définition proposée par l'approche cognitiviste, ce terme désigne la modification durable de « ses représentations (mentales, cognitives) et ses schèmes d'actions. » (Raynal, & Rieunier, 1997). Les grands principes de l'apprentissage sont que l'individu apprend afin de pouvoir s'adapter au cours de sa vie à son environnement et qu'il accumule des connaissances (antérieures et nouvelles ayant des liens entre elles) et des souvenirs, processus actifs et constructifs, faisant de lui le principal acteur de son apprentissage (Carré, 2017). L'apprentissage engage autant les stratégies cognitives que celles qui sont métacognitives. La métacognition, dans le domaine de la psychologie de l'éducation, désigne la constituante du savoir d'un individu, concernant les processus mêmes du savoir en général, pour paraphraser c'est le fait de savoir de sa façon de savoir.

Les sciences cognitives ont identifié quatre facteurs influençant l'efficacité et la facilité pour un individu d'être dans l'apprentissage (Carré, 2017) :

- L'attention, qui module les différentes activités cérébrales et facilite l'apprentissage. L'attention est également et largement la capacité d'un individu à inhiber les comportements indésirables et à rester concentré en présence éventuelle d'une distraction. (Posner)
- L'engagement actif, car un individu passif n'est pas dans la capacité d'apprendre. Pour un élève, l'apprentissage est optimal lorsque celui-ci alterne apprentissage et évaluation de ses connaissances, car cela lui admet la capacité à savoir ce qu'il ne sait pas (métacognition).
- Le retour d'information qui est essentiel, car l'apprentissage d'un individu est incité lorsqu'un signal, une correction explicite par un enseignant par exemple, montre que la réponse donnée par l'individu n'est pas juste. Très justement il n'y a pas d'apprentissage si tout est prévisible et juste pour un élève. Si un enseignant n'apporte pas de nouvelles compétences à l'élève, celui-ci entrera moins dans les apprentissages, car il n'y aura pas de retour d'information

différencié pour lui. Ce retour d'information est nécessaire en éducation afin de rappeler aux élèves que l'erreur est normale et indispensable. « Apprendre, c'est prendre le risque de se tromper. L'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre » (Astolfi, 2012). Pour cela il faut encourager l'attention, l'engagement actif et le retour d'information par une motivation positive qui modulera l'apprentissage.

- La consolidation est, pour les sciences cognitives, un transfert de l'explicite vers l'implicite qui va permettre d'engager les ressources inconscientes de l'individu. Pour citer un exemple en éducation, et plus particulièrement en lecture, l'élève retient en premier lieu les correspondances graphèmes-phonèmes, qu'il applique dès qu'il lit un mot. Puis, au fur et à mesure, le décodage se fait de plus en plus aisément et se crée sur les connaissances implicites qu'a l'élève, dans l'objectif que ce dernier se centralise sur le sens du texte.

Un dernier facteur peut être pris en compte pour un meilleur apprentissage ; le sommeil car il permet aux individus de consolider leur enseignement en améliorant les processus de mémoire et de consolidation.

b. La théorie du développement de l'intelligence

La théorie du développement de l'intelligence a été théorisée par Jean Piaget (1896-1980), connu pour ses différents travaux en psychologie du développement. Dans ses travaux, Piaget démontre que les enfants passent par différents stades caractéristiques à leurs capacités et leur intellect, mais que ces stades sont inhérents à tous les enfants, quelles que soient leurs origines ou leurs cultures. Seul l'âge d'acquisition de ces stades peut parfois varier d'un enfant à un autre.

La théorie de Piaget propose quatre stades au développement de l'intelligence de l'enfant (Ródriguez Weisz, 2018) :

- 1- Le stade sensorimoteur (enfants de 0-2 ans) : soit de la naissance jusqu'à l'âge d'apparition du langage. Durant ce premier stade, le développement de l'intelligence de l'enfant est caractérisé par la compréhension de celui-ci sur le monde par l'entrée en rapport des objets avec son propre corps (ex. il fait du bruit en jetant un jouet). Ce stade est également le premier contact de l'enfant avec le langage. À la naissance,

le langage se manifeste par les pleurs du bébé, puis durant les premiers mois par des gestes pré-linguistiques (ex. sourire, grimaces), avant d'aller vers des babillages vers les 6 mois après la naissance. Les premiers essais de mots arrivent autour des 12 mois de l'enfant.

- 2- Le stade préopératoire (enfants de 2-7 ans) : soit le stade où se produit l'évènement le plus important dans la vie sociale et intellectuelle de l'enfant : la scolarisation. Durant ce stade, l'enfant entre dans les premières relations avec des enfants de son âge, autres que des membres de sa famille. Entre l'âge de 2 ans et 7 ans, le vocabulaire augmente fortement, bien que l'enfant pense de manière égocentrique (« théorie de l'esprit ») car il n'est pas en capacité de se mettre dans la tête d'une tierce personne ; cette faculté cognitive se développe entre 4 et 5 ans. Durant les différentes étapes de ce stade, les pensées de l'enfant sont souvent fixes et manquent parfois de logique.
- 3- Le stade des opérations concrètes (enfants de 7-11 ans) : au cours de ce stade, l'enfant commence à utiliser sa pensée logique comme lors d'opérations concrètes en mathématiques.
- 4- Le stade des opérations formelles (enfants et adolescents de 11 ans jusqu'aux alentours de 19 ans) : ce dernier stade de la théorie de Jean Piaget se caractérise par l'acquisition du raisonnement logique et abstrait, durant lequel l'enfant et l'adolescent sont capables d'agir sur le monde. Il pense par hypothèses et en déduit des conséquences et qui lui permettent d'élaborer sa réponse.

c. Les phases d'apprentissages

Lorsque l'enfant arrive à l'école maternelle, il n'est pas vierge de connaissances ni de représentations. Des stades de processus d'apprentissages existent afin de pouvoir situer un élève dans ses connaissances et ses représentations, afin que l'enseignant puisse les faire émerger, pour proposer à l'élève de les dépasser.

La première phase d'apprentissages à laquelle l'enfant est confronté dès son arrivée à l'école, est la phase d'imitation. Durant cette phase, l'élève acquiert tous les apprentissages et notamment l'apprentissage du langage.

La seconde phase est celle de l'acquisition ; phase durant laquelle l'enseignant fait émerger les connaissances et représentations acquises par l'élève en dehors du cadre scolaire, dans le but de les faire dépasser par l'élève.

Vient troisièmement la phase d'induction, axée sur l'observation que fait l'élève de situations données ou exécutées par lui-même, à partir desquelles il induit des connaissances pouvant être réinvesties en les décontextualisant.

La quatrième phase d'apprentissages est celle de l'association, souvent utilisée à l'école maternelle car c'est par la mise en place de rituels que l'enfant va être en capacité de faire des associations entre les actions proposées et les apprentissages.

La cinquième phase propose un apprentissage par le biais de répétitions : on donne à faire à l'élève un exercice mobilisant des apprentissages, et l'on lui fait répéter cette action plusieurs fois jusqu'au stade où il pourra la faire seul en s'appropriant la connaissance et en la transférant à une autre action, qui sera la phase de rétention.

3. Les concepts clés à expliciter

a. Les émotions

« Étymologiquement, émotion signifie « mettre en mouvement » Et pour l'essentiel, toutes les émotions sont des incitations à l'action : la peur m'incite à m'arrêter pour faire attention à un danger imminent. » (Goleman, 1997), cependant, toutes les situations ne sont pas interprétées de la même façon par tous les individus.

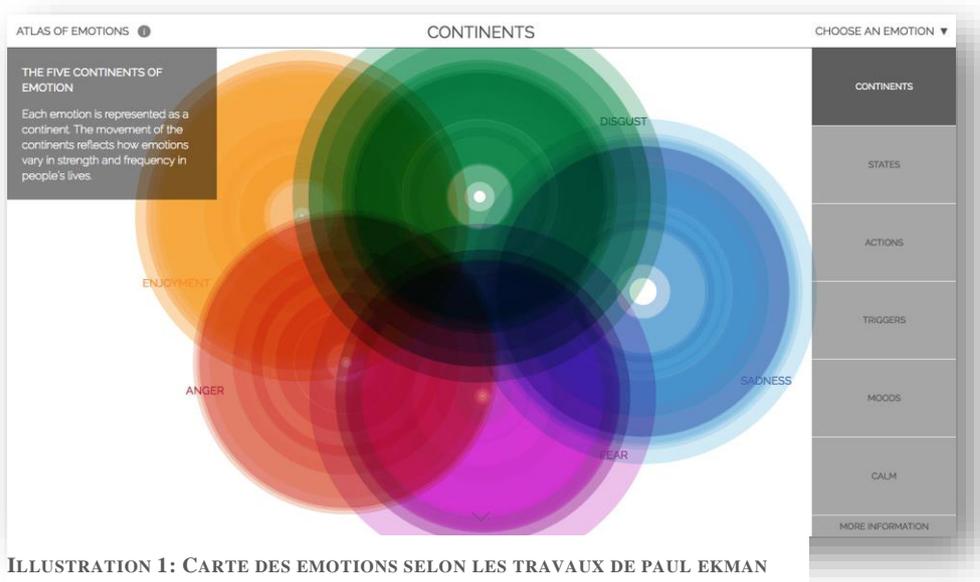
Afin de parler au mieux des émotions, il faut avant tout s'arrêter sur le concept popularisé par Goleman en 1995, qui est le concept de l'intelligence émotionnelle. L'intelligence émotionnelle est « la capacité de reconnaître, comprendre et maîtriser ses propres émotions et à composer avec les émotions des autres. » (Goleman, 1997). Elle possède son propre langage qui s'apprend par conscientisation de soi, mais également de sa relation de soi avec les autres. L'intelligence émotionnelle aide le cognitif à obtenir un équilibre et contribue de façon importante au développement de la logique et du raisonnement. (Pharand, & Doucet, 2013). Pour Saarni (1999), l'enseignant joue un rôle dans le développement de la compréhension des émotions de ses élèves, et des habiletés de gestion et de conscientisation de ses propres émotions, afin de pouvoir comprendre celles des autres et être capable d'empathie. Cependant, le rôle de l'enseignant est également de faire différencier les émotions des sentiments à ses élèves.

L'émotion peut être définie comme une réaction affective intense (avec un début brutal et une durée relativement brève), complexe (heureuse ou pénible) liée à une situation interne

ou externe. Lorsqu'une émotion envahit un individu, elle induit des changements physiologiques (une circulation sanguine qui s'accélère, une élévation du pouls, un rythme respiratoire qui se modifie, des rougeurs ou une pâleur etc) ; des modifications du comportement expressif, et une conscientisation. Les émotions peuvent avoir des valences positives (comme la joie) ou des valences négatives (comme la peur ou la tristesse), auxquelles ont été joints des facteurs de degré comme l'arousal, qui est une activation physiologique qui va rendre notre corps prêt à agir devant une situation.

Paul Ekman, éminent psychologue américain et l'un des pionniers dans l'étude des émotions a conçu, en 1972, sa première liste des émotions de base qui sont, soit biologiques, soit universelles à tous les Hommes. Ainsi, sa liste définit en émotion de base : la tristesse, la joie, la colère, la peur, le dégoût et la surprise. Lors de mon protocole d'expérimentation j'ai

fait le choix de quatre émotions (la tristesse, la joie, la colère et la peur) car elles me paraissaient moins conceptuelles que le dégoût et la surprise. Les émotions secondaires, la nostalgie par exemple, sont des mélanges des émotions de base.



Nous avons défini le concept d'émotion comme un signal qui ne dure que quelques secondes, le sentiment, lui, c'est le temps que l'on accorde à ce signal. Le concept du sentiment admet qu'il est une composante de l'émotion, car il traduit l'état physiologique qu'engendre celle-ci. L'amour, la haine, le plaisir, la jalousie sont des sentiments que tout individu est en capacité physiologique d'éprouver à un moment ou à un autre de sa vie. Les sentiments sont la construction mentale des ressentis, de ce que notre cerveau perçoit, ressent face à un individu, un objet, un animal ou à une situation. Cette perception est l'expression même de nos impressions car les sentiments suscitent en tout individu, une émotion.

b. Les représentations mentales

Les recherches autour des « représentations mentales » sont récurrentes chez les psychanalystes, c'est pourquoi nombreuses sont les définitions qui leur sont données, mais qui se rejoignent dans le sens commun que « les représentations mentales sont des formes visuelles, auditives, tactiles, olfactives, tonico-motrices et émotionnelles, qui constituent les objets de notre pensée avec des liens qui les unissent. » (Gibello, 2006).

Il existe deux champs de représentations mentales, les formes actives et volontaires, et les formes autonomes, qui sont moins contrôlées (Denis, 1979). Les premières formes de représentations mentales « sont mobilisées et soumises au contrôle volontaire par les individus » (Denis, 1979) lors de phases d'apprentissages par exemple, afin d'être un appui à d'autres formes d'opérations mentales comme la compréhension. Les secondes formes de représentations mentales, dites autonomes, « surviennent et se développent chez l'individu sans être sous-entendues par des exigences cognitives précises » (Denis, 1979), lors de phases ludiques amenant l'imagination chez les élèves notamment. Ces représentations mentales « possèdent une charge émotionnelle importante car elles ont pour objet d'évoquer un événement dont la résonance affective n'est pas neutre. » (Denis, 1979).

Maintenant, si l'on inclut les deux champs de représentations mentales dans le cadre institutionnel, le succès ou non d'un dispositif d'apprentissage est corrélé aux représentations mentales des élèves et de l'enseignant, en lien avec trois facteurs : le sujet de l'apprentissage, la place de chacun dans l'apprentissage, et l'apprentissage en tant que tel. Si ces facteurs engagent les mêmes représentations mentales chez les acteurs du dispositif d'apprentissage, alors cela facilitera l'acquisition des connaissances chez les élèves, cependant, si les représentations ne sont pas acquises par tous, il est indispensable de pouvoir analyser d'où viennent les manques.

En effet, les résistances à l'apprentissage peuvent résulter de deux raisons. La première raison est que la représentation initiale est solidement ancrée et trop éloignée de la représentation engagée par le dispositif d'apprentissage, donnant un rôle majeur à l'enseignant pour faire émerger ses représentations avant de les faire dépasser, dans le but d'acquérir la représentation induite par l'enseignement. La seconde raison pour laquelle il peut y avoir une résistance chez un ou plusieurs élèves, c'est la non prise en compte des représentations que peuvent avoir ces élèves, et ne se sentent, dès lors, pas inclus dans l'apprentissage.

Dans ce mémoire, les représentations mentales seront abordées comme support indispensable, car matériau de l'évocation permettant aux élèves de rendre présent « à l'intérieur » d'eux-mêmes ce qu'ils lisent ou entendent. Les représentations mentales sont, dans mon protocole d'expérimentations, un outil au service des différentes compétences langagières à acquérir et du sens à donner aux apprentissages.

c. Le langage dans toutes ses dimensions

Ferdinand de Saussure, linguiste suisse, a défini certains concepts fondamentaux. Parmi ces concepts fondamentaux, l'on retrouve celui de la langue, défini par Saussure comme « l'ensemble des conventions qui permet l'exercice du langage par l'individu » via un ensemble de sons et de significations. Saussure détermine également le concept de la parole comme « l'acte individuel » et enfin le langage comme la « faculté dont disposent tous les Hommes. » Dans ce mémoire, c'est le concept de langage qui va être mis en lumière.

Les dimensions écrites ou orales du langage sont en relation directe avec la pensée, l'intelligence et les représentations mentales. À partir de ce postulat, nous sommes en permanence dans la construction, dans la mobilisation du langage. Depuis les travaux de Jérôme Bruner et Lev Vygotski sur le développement de l'enfant, nous savons que l'enfant est aussi un être au même titre que l'adulte, et que, par ce principe, il communique d'abord par l'intermédiaire de son corps, puis réalise le langage, par le biais de compréhension et de réponse. La compréhension du langage oral ou écrit précède couramment la production.

Dans le langage, on peut différencier deux formes :

- 1- Le langage intériorisé qui est un dialogue intérieur lorsque l'on réfléchit, lorsque l'on lit, pense à ce qu'on va écrire ou que l'on utilise des mots mentalement, pour nous.
- 2- Le langage extériorisé qui se manifeste lorsque l'activité est orale ou écrite.

Le rôle de l'école va être de développer préférentiellement le langage extériorisé, par les compétences langagières orales tout en amenant les élèves à écrire pour leur faire comprendre que l'écrit code, en partie, l'oral (Lentin). Le langage c'est dire, comprendre et réfléchir. La dictée à l'adulte (Lentin) est un outil efficace en maternelle, mais également à l'école primaire, sous la forme de question-réponses, car demander aux élèves d'explicitier comment ils ont procédé pour effectuer une action, permet à l'enseignant d'accéder à ses processus mentaux. Cette explicitation orale permet de comprendre comment les élèves

interprètent des consignes ou des exercices, et quelles stratégies ils mettent en place. Car les actions menées par les élèves prélèvent du sens à partir de ce qu'ils ont déjà vu, rencontré, entendu, ressenti (rôle des représentations mentales).

Dans cette première partie, nous avons étayé les grandes notions qui encadrent ce mémoire, tant sur le plan du champ théorique, que sur les concepts à connaître, en passant par les processus d'apprentissages. Dans la seconde partie de ce mémoire, nous allons expliciter et analyser le protocole d'expérimentations mis en œuvre lors de mes stages filé et massé.

II. L'application institutionnelle

1. Les Instructions Officielles

a. L'Éducation Morale et Civique

« L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles : le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs de la République et la construction d'une culture civique » (Bulletin Officiel, 2018). Durant mon protocole d'expérimentations, j'ai axé les apprentissages vers la finalité de la construction d'une culture civique par son articulation de quatre domaines majeurs : la règle et le droit, le jugement, l'engagement et la sensibilité. Cette dernière permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, tout en comprenant ce que ressentent les autres en se mettant à leur place (développement de l'intelligence émotionnelle). Comme expliqué dans l'introduction, identifier et exprimer ce que l'on ressent, est une capacité cognitive qui fait échos à mon expérience, c'est donc pour cette raison principale que cette compétence qu'est la culture de la sensibilité, a été l'axe majeur de la construction de ma séquence d'expérimentations.

Le Bulletin Officiel du 26 juillet 2018, admet qu'à la fin du cycle 3, c'est-à-dire en 6^{ème}, les élèves doivent être en capacité de « partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art/musicales [...] », et « mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression ».

Le niveau du cycle dans lequel je me trouve en stage est le niveau CM1, il est donc le premier niveau du cycle 3, cycle de consolidations des savoirs, ce qui signifie que les élèves ont encore tout le temps pour acquérir le partage et la régulation de leurs émotions. Néanmoins, il me semblait important pour autant, de ne pas négliger la fabrication des supports que je mettais à disposition des élèves, ni le vocabulaire adapté à l'expression des émotions que

j'adoptais avec eux. En effet, les recherches autour des émotions admettent qu'elles sont un domaine subjectif et influencé par des expériences individuelles. « Lorsque des émotions intenses émergent, elles peuvent envahir le champ subjectif d'un individu et influencer des processus cognitifs tels que l'attention, les perceptions, les modes de pensées, les intentions, les interprétations, les choix et les décisions » (Pharand, & Doucet, 2013). Dans cette démarche, j'ai composé une séquence permettant aux élèves de vivre pleinement l'expression des émotions et également de leurs sentiments dans des situations concrètes

J'ai pris le soin de toujours demander aux élèves de dire ce qu'ils ressentaient, sans négocier ce que pouvaient ressentir leurs camarades, car les émotions sont le regard que chacun de nous porte sur le monde environnant. Ce regard, comme l'explique Robert Dantzer, est marqué par nos préférences et nos aversions, ce qui n'est pas négociable par les individus qui nous entourent, car elles sont une expérience consciente certes, mais avant tout personnelle.

b. Le français

Le choix du langage pour développer l'expression des émotions m'a paru naturel. En effet, la pensée et sa verbalisation ont un effet sur les émotions, influençant par cette occasion l'expérience que nous faisons de nos émotions, mais pareillement la régulation, la manifestation et les stratégies que nous mettons en place dans des situations de forte intensité émotionnelle (Pharand, & Doucet, 2013). Le concept de verbalisation, écrite ou orale, pour exprimer ses émotions et donc influencer des modes de pensées, de représentations mentales, est ce que je trouvais le plus adéquat pour ma classe en raison de comportements scolaires que j'avais eu l'occasion d'observer.

Dans le Bulletin Officiel du 26 juillet 2018 est écrit que le cycle 3 « doit consolider ces acquisitions [langage oral et écrit] afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. » L'apprentissage et la consolidation du langage oral se fait toujours en parallèle de l'apprentissage et la consolidation de l'écriture, car quelle que soit sa forme, le langage est susceptible d'exprimer et provoquer des émotions (Colleta, 2003).

Le didacticien de l'oral Pierre Péroz, dans sa pédagogie de l'écoute, affirme que « l'acquisition du langage en maternelle permet la construction de la pensée » (dialoguer avec d'autres pour favoriser le « dialogue intérieur » de la pensée) et pour cela préconise de mettre en place un système permettant de donner davantage de parole aux élèves en limitant les

interventions de l'enseignant (l'acquisition du langage se faisant par écoute de l'enseignant mais également par la pratique des élèves), en autorisant les petits parleurs à répéter ce qui a déjà été dit et en permettant l'écoute pour favoriser l'apprentissage du langage et donc des modes de représentations mentales. Cette répétition fut un support supplémentaire pour nourrir le langage oral des élèves, mais également leur langage écrit. Dans la dimension du langage oral, les élèves ont été amenés à mobiliser leur participation, de façon constructive, lors d'échanges avec leurs camarades, afin de confronter des réactions ou des points de vue, qui est un des attendus de la fin du cycle 3.

L'écoute est également une dimension du langage oral que les élèves ont dû mobiliser lors d'activités que je vais présenter en troisième partie. Dans le Bulletin Officiel, « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », on retrouve des compétences et connaissances travaillées par les élèves durant mon protocole d'expérimentations, telles que « mobiliser son attention en fonction d'un but », et « exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté ».

La mobilisation du langage écrit ne s'est pas faite en appui du Bulletin Officiel, car il n'a pas été sollicité dans un but d'écrire pour les autres, mais celui d'écrire pour soi. L'activité d'écriture que j'ai mis en place, respecte les trois étapes du processus d'écriture qui sont :

- La planification de ce que les élèves vont écrire, car par l'écriture, ils mobilisent leurs connaissances, réfléchissent à qui s'adresse leur écrit, avec quel niveau de langue, les affects qu'ils vont devoir investir etc.
- La mise en mot, qui s'est effectuée en même temps que la phase de planification car cette mise en mot était pour eux.
- La réécriture, amenée quelques semaines plus tard, afin que les élèves enrichissent leur écrit, l'épaississe grâce aux activités proposés entre les deux écrits, et lui donne une dimension cohérente.

c. L'Éducation Physique et Sportive

L'Éducation physique et sportive a été mobilisée dans mon protocole d'expérimentations en support à l'éducation morale et civique, pour un projet transdisciplinaire autour des émotions. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture insiste sur l'enjeu de permettre à tous les élèves, filles et garçons, de pouvoir pratiquer une activité physique et sportive. Pour cela, l'éducation physique et sportive met en œuvre cinq

compétences à travailler en continuité durant les quatre cycles, telles que « développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps », « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités » et, « s'approprier une culture physique sportive et artistique », que j'ai mis en action lors de ma séquence. Le champ d'apprentissage dans lequel se situe ma séquence est « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » par le biais d'une prestation théâtrale. Ce champ d'apprentissage, comme chacun des quatre champs d'apprentissage de l'éducation physique et sportive, permet aux élèves de construire des compétences articulant des dimensions motrices, méthodologiques et sociale.

Le Bulletin Officiel de 2015 indique qu' « au cours du cycle 3, les élèves [...] identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit. » Par le biais des activités physiques et sportives que j'ai proposé aux élèves de réaliser, en lien étroit avec l'éducation morale et civique, ils ont consolidé leur initiation à différents rôles comme celui de joueur/acteur, d'observateur et de juge, attendue en fin de cycle 3. De même que la répétition, la reproduction fut autorisée en français, elle l'était également lors de la pratique de l'éducation physique et sportive car cela permet aux élèves « d'éprouver et développer des méthodes de travail propre à la discipline par l'action, l'imitation, l'observation et la coopération » (Bulletin Officiel, 2015).

L'attendu de fin de cycle que j'ai également mobilisé et évalué durant la séquence fut « respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres ». Bien qu'il faille attendre la fin du cycle pour exiger que cette compétence soit acquise, j'ai pris la décision de l'évaluer car il me semblait important que les élèves comprennent la notion de respect des autres en parallèle de l'acceptation de se montrer soi devant les autres. Les compétences travaillées lors de ma séquence furent « mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives » et « s'engager dans des actions artistiques ou acrobatique destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions ».

Le choix de créer un protocole d'expérimentations transdisciplinaire s'explique par le fait que l'articulation entre l'éducation morale et civique et les activités de l'éducation physique et sportive, apportent les conditions d'apprentissage des comportements citoyens tels que le respect des autres, le refus de toutes discriminations, le regard bienveillant sur les prestations des autres, le développement de l'empathie, l'expression et la reconnaissance des émotions. Tout cela à l'aide des langages oraux et écrits.

Avec ce projet d'expérimentations en tête, je me suis demandé **dans quelle(s) mesure(s) le développement de l'expression des émotions pouvait aider à construire des représentations mentales chez l'enfant-élève ?**

Les éléments scientifiques et institutionnels nous permettent d'avoir un éclairage sur la question et également d'avoir, désormais, quelques éléments de réponses. Néanmoins, l'étude de comportements scolaires observés et l'analyse du protocole d'expérimentations que j'ai eu la chance de mener, vont pouvoir apporter des éléments de réponses pratiques complémentaires.

2. Étude de comportements scolaires

Comme explicité dans l'introduction de ce mémoire, j'ai effectué un stage durant cette année scolaire qui m'a permis de mettre en place une séquence d'expérimentations dans le but de pouvoir apporter des réponses à mon questionnement.

L'école dans laquelle j'ai été affectée se trouve dans un petit village rural, et regroupe l'école maternelle et l'école primaire, ce qui permet aux élèves de connaître le même corps professoral dès leur entrée à l'école maternelle jusqu'à la moitié du cycle 3, en CM2. La classe dans laquelle j'ai exécuté mon protocole d'expérimentations est une classe composée exclusivement de CM1, sans profil d'élève particulier. Cependant, il est essentiel de préciser que cette classe de 24 élèves ne regroupe que des profils singuliers, avec un niveau de classe très hétérogène.

Afin d'approfondir sur ce dernier point, je vais présenter dans cette partie mon observation de comportements scolaires qui ont soulevé en moi des questionnements et des hypothèses, proches de celles formulées en amont du stage.

En effet, très rapidement l'observation de deux élèves dans cette classe s'est rapprochée des questionnements suivants :

- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignant peut aider un élève qui éprouve des difficultés à se créer des représentations mentales ?
- Dans quelle(s) mesure(s) un travail autour des émotions, en Enseignement Moral et Civique, peut aider un élève en difficulté à matérialiser ses représentations mentales, en un langage oral ou écrit explicite pour lui et pour les autres ?

- Dans quelle(s) mesure(s) l'enseignant joue un rôle dans la prévention des difficultés de ses élèves à mettre des mots sur leurs émotions ?

L'observation des comportements scolaires s'est faite lors de la première séance en Activités Pédagogiques Complémentaires à laquelle j'ai assisté, le premier jeudi du stage filé, le 27 septembre 2018 et qui s'est déroulée sur un temps de 15 minutes. Durant cette séance, en Activités Pédagogiques Complémentaires, j'ai eu la charge de deux élèves considérés comme « lecteurs moyens », c'est-à-dire que ce sont des élèves qui doivent acquérir plus d'aisance en lecture afin de diminuer les ressources cognitives nécessaires au décodage. Les « lecteurs moyens » savent lire car ils connaissent les sons et les graphies associées, cependant les difficultés de lecture se trouvent essentiellement dans la vitesse, la fluidité de lecture et l'accès au sens.

Lors de cette séance, les élèves que j'ai eu en charge devaient lire le même texte et de la manière la plus rapide possible en une minute seulement. À la suite de cette minute de lecture, j'ai compté le nombre de mots lus par l'élève, à savoir que si un mot était mal lu et non corrigé par l'élève durant la minute de lecture, ce mot n'était pas compté dans le total de mots lus. Cette trame de séance a été commandée par l'enseignant, cependant il convient de préciser que la redondance de cette trame lors des séances d'A.P.C permet, aux élèves « lecteurs moyens », de gagner en fluidité, de mettre à profit une meilleure maîtrise de la lecture expressive, de travailler, en parallèle, l'accès à l'implicite et se diriger subtilement vers l'émission d'hypothèses ou d'inférences dans l'objectif de tendre vers un profil de « bons lecteurs ».

Les deux élèves que j'ai eu en charge durant cette séance de lecture sont différents dans leurs lectures, par conséquent, différents dans les difficultés éprouvées.

Le premier élève observé a une vaste connaissance de lexique et vocabulaire, en comparaison au niveau exigé d'un élève en cycle 3, niveau CM1, et une grande curiosité sur les sens et origines des mots. Cet élève est pour autant considéré comme un « lecteur moyen » car lorsqu'il lit un texte, le survole, tente de deviner les mots qui suivent, avant même de les avoir véritablement lus, créant des erreurs de décodage. Cet élève se veut lecteur trop rapidement, sans saisir l'importance de chaque mot dans une phrase. De plus, la lecture et l'accès à l'implicite et au sens est possible à condition que les textes lus ne soient pas trop longs ou trop complexes car la lecture reste coûteuse cognitivement pour cet élève. Pour autant, l'accès à la lecture implicite est facilité en raison des connaissances multiples de l'élève.

Le second élève est également considéré comme « lecteur moyen » par l'enseignant et également en vue de la définition donnée ultérieurement. Effectivement, l'élève observé possède une forte aisance en oral et en lecture, puisqu'il sait déchiffrer et décoder et adopte une attitude qui vise à sonoriser l'écrit. Cependant, la difficulté principale de cet élève se retrouve dans sa difficulté à accéder au sens, à l'implicite de ce qu'il lit. L'élève possède également un lexique et un vocabulaire inférieur à celui attendu d'un élève en cycle 3, en niveau CM1. Pour donner un exemple, cet élève ne connaît pas les mots « lame » et « pantoufle ».

C'est à la suite de l'observation de ce second élève que mes questionnements de départ ont évolué vers des hypothèses. En effet, à la vue de l'observation faite de l'élève, je suis partie des postulats que :

- L'acquisition du langage oral et du langage écrit, sans pour autant accéder au sens, peut entraver la création des représentations mentales chez l'élève.
- En lien avec l'Éducation Morale et Civique, si l'élève n'est pas en capacité de reconnaître ou d'identifier ses propres émotions, à travers les deux formes du langage, il n'est pas en capacité d'identifier les émotions chez les autres.
- Quel que soit le niveau scolaire, l'environnement social ou encore les acquis généraux des élèves, les représentations mentales servent leurs différentes compétences langagières.
- L'acquisition des compétences langagières nourrit les représentations mentales des élèves afin de les aider dans tous les autres domaines, et tout cela dans le but de donner du sens dans les apprentissages.
- La pratique enseignante, en cycle 3 notamment, influe de façon prépondérante sur la formation de représentations mentales, dans l'objectif d'aider les élèves à consolider leurs langages oraux et écrits.

La proposition du protocole d'expérimentations que j'ai proposé à ma classe de cycle 3 – CM1, s'est dirigée vers une première mobilisation des attendus de fin de ce cycle des consolidations des savoirs.

III. Les expérimentations menées

Mon protocole d'expérimentations s'est déroulé du 6 décembre 2018 et a pris fin le 21 mars 2019, et a articulé différentes disciplines scolaires telles que l'Éducation Morale et Civique, l'Éducation Physique et Sportive ainsi que le français. Le choix d'articuler ces

disciplines conjointement s'explique par le fait que le cycle 3 consolide les capacités d'abstraction des élèves, leur permettant d'élaborer, de structurer leurs représentations mentales, et de s'approprier différents savoirs au travers de situations articulant formulations et reformulations orales et/ou écrites.

L'analyse du protocole d'expérimentations que je propose, s'articule en trois parties distinctes mais complémentaires. La première partie sera sonore et développera les premières séances de mon protocole, axées des écoutes musicales présentées aux élèves. La seconde partie sera visuelle, reprenant les séances mêlant les disciplines de l'Éducation Morale et Civique et l'Éducation Physique et Sportive dans des activités d'observation et d'échanges. Enfin, je propose de finir l'analyse de mon protocole d'expérimentations par l'analyse des séances alliant les expériences sonores et visuelles, permettant aux élèves de mobiliser les émotions par leurs corps à travers les langages oraux et écrits, en séances de théâtralisation.

1. Sonores

Mon protocole d'expérimentations autour des émotions a débuté le 6 décembre 2018, sur un temps de 1 heure. Les objectifs de cette séance furent de faire acquérir aux élèves les premiers mots de vocabulaire liés aux émotions, qu'ils comprennent la différence entre émotions et sentiments, qu'ils acceptent l'avis d'autrui et enfin qu'ils adoptent une attitude et un langage adapté dans le rapport aux autres. Dans ma fiche de préparation¹, ont été pris en compte les compétences officielles que l'on retrouve dans le Bulletin Officiel de 2018, et dans le Socle Commun, de Connaissances, de Compétences et de Culture, telles que « exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis », « être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (Socle Commun), « identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments », « partager et réguler ses émotions, des sentiments, dans des situations et à propos de supports diversifiés » (Bulletin Officiel). C'est à partir de cette dernière compétence que j'ai créé ma première séance autour d'écoutes d'œuvres musicales diversifiées.

« La musique est la langue des émotions (Kant), c'est avec cette idée en tête que j'ai voulu amorcer ma séquence sur les émotions, par le choix de quatre œuvres musicales transposant les quatre émotions : la joie, la peur, la tristesse et la colère. Le choix de vouloir engager les élèves dans cette notion, à partir d'écoutes d'œuvres musicales s'explique par le fait que, lors de la création de musiques par des compositeurs, l'enjeu premier est de susciter

¹ Annexe 1

une ou plusieurs émotions chez celui qui l'écoute. Cela se retrouve dans les œuvres cinématographiques, car la musique ouvre sur un monde sensible aux émotions, donc par l'appui d'une bande musicale en parallèle d'une projection d'images, les émotions ressenties seront induites.

Lors de la création de ma séance, j'ai rapidement voulu faire écouter, découvrir une bande originale d'un film, qui a toujours suscité en moi de la joie : *Fireworks*, de Nicholas Hooper, dans l'œuvre cinématographique très largement connue, *Harry Potter et l'Ordre du Phoenix*. Le choix des autres œuvres musicales s'est porté sur des œuvres exclusivement créées pour des films, en raison de leur création volontairement émotionnelle, à l'exception de l'œuvre choisie pour la colère. En effet, pour cette émotion je voulais permettre aux élèves de découvrir l'œuvre universelle et orchestrale de Beethoven, à travers l'écoute de « *Coriolan Ouverture, Op. 62* », orchestré par Bruno Walter et joué par l'Orchestre Symphonique de Columbia. Pour la tristesse, j'ai fait le choix de l'œuvre musicale *Main Theme*, de Hans Zimmer, pour le film de *Pearl Harbor*. Enfin, pour la peur, mon choix s'est porté vers une œuvre de John Williams, *The Arrival Of Baby Harry*, composée pour le film *Harry Potter à l'école de sorciers*.

Durant la phase d'introduction de la séance, je n'ai pas évoqué la notion que nous allions travailler ni ce que les élèves devaient apporter comme réponse à la suite des écoutes, dans le but de ne pas influencer sur les réponses. Afin que les élèves se plongent au mieux dans l'univers des œuvres écoutées, et dans l'univers de leurs émotions, je leur ai demandé de procéder à l'écoute en mettant leur tête dans leurs bras afin qu'ils soient « dans leur bulle ». À la suite de chaque écoute, la consigne donnée était de donner leurs premières impressions, que je notais simultanément au tableau en les catégorisant par émotions ou synonymes, et le reste des impressions que je trouvais légitimes à écrire, mais qui ne correspondaient pas aux attentes de la notion. Une fois toutes les écoutes faites et les impressions recueillies, j'ai effacé les réponses du tableau à l'exception des quatre émotions, en demandant aux élèves ce qu'ils pensaient de ce que j'avais laissé. Le terme de « sentiments » et « émotions » sont rapidement venus et, comme prévu dans mon déroulement de séance, il a fallu que je définisse avec eux la différence entre ces deux notions.

Dans cette phase d'introduction, mon rôle était d'engager l'intérêt et l'adhésion des élèves, pour la notion des émotions. Pour cela j'ai mis en place un concept d'étayage théorisé par J. Bruner en 1983, qui lie les travaux de L. Vygotski et J. Piaget.

Bruner parle d'interaction de tutelle pour parler de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans le contexte de la culture, grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Pour Bruner, ces interactions sont égales à un système de support ; « ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. » (Bruner, 1983). Ici, le concept d'étayage de Bruner est lié au concept de Zone Proximale de Développement de Vygotski (1997), qui « est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (Vygotski, 1997).

Le concept d'étayage qui m'a donc servi de support fut l'enrôlement (Bruner, 1983), qui est la première tâche que l'enseignant doit utiliser afin d'engager au mieux l'intérêt et l'adhésion des élèves envers les exigences de la notion. Par la réduction des degrés de liberté (Bruner, 1983), en effaçant les impressions qui n'étaient pas en lien avec la notion et en définissant les concepts de sentiments et d'émotions ; j'ai simplifié la tâche et réduit le nombre des actions requises par les élèves, pour qu'ils atteignent la solution et évitent la surcharge cognitive.

Une fois que les quatre émotions furent trouvées, j'ai projeté au tableau les personnages du long métrage d'animation des studios Disney, *Vice-Versa*², réalisé par Pete Docter est sorti en 2015, qui représentent les quatre émotions « principales » choisies pour la notion des émotions. La projection des quatre protagonistes, représentant chacun une émotion : la joie, la colère, la peur, la tristesse, fut un support pour l'aide à la classification d'un panel de 31 émotions³ et nuances d'émotions, sous forme d'étiquettes, que les élèves devaient classer à l'oral, sous les personnages du film d'animation projetés au tableau. Durant cette phase de classification, les élèves ont sollicité le langage oral, par un oral de discours (Grandaty, 2005)

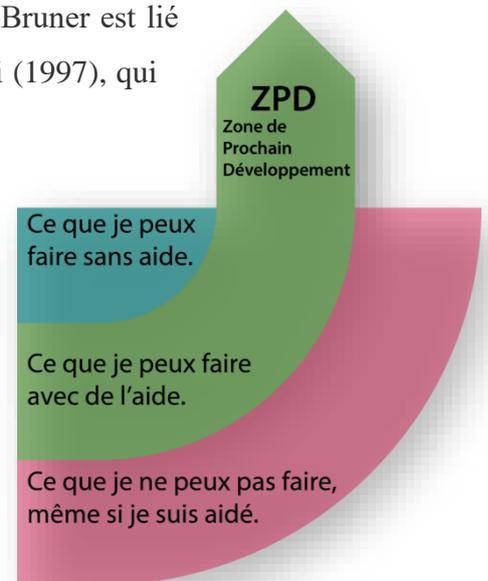


ILLUSTRATION 2 : DIAGRAMME REPRESENTANT LA NOTION DE ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT. 2016

² Annexe 2

³ Annexe 3

via les biais d'argumentations et d'explications de la classification, que les élèves devaient valider ou invalider de façon collective. Cette phase de classification, que j'ai voulu orale, permet aux élèves de passer d'un oral pratique (quotidien) à un oral scriptural (élaboré et proche de l'écrit), permettant de leur donner du vocabulaire de justification et d'argumentation, d'intégrer les premiers mots de lexique et la syntaxe propres aux émotions.

Chabanne insiste sur les gestes professionnels de l'enseignant dans l'apprentissage du langage oral. Au niveau « macro », (Chabanne, & Bucheton, 2002) donc les gestes professionnels mobilisés à grand échelle, doivent donner une véritable place à l'oral, en prévoyant le caractère de l'oral, soit formel, soit informel. Durant la première séance, l'oral que j'ai voulu faire mobiliser par les élèves fut l'oral formel, afin que l'entrée dans la notion des émotions se fasse de la façon la plus explicite possible. En mobilisant moi-même le langage oral pour décrire, étayer, argumenter, les propositions des élèves, je leur ai donné la possibilité qu'ils répètent ce qui a déjà été dit (Péroz, 2010) afin de favoriser l'écoute de chacun pour aider à l'apprentissage du langage et par conséquent, des modes de représentations mentales. Certains mots de vocabulaire présent dans le panel des 31 émotions et nuances d'émotions n'étaient pas connus des élèves, ce qui m'a amené à mobiliser l'étayage du contrôle de la frustration (Bruner, 1983), en évitant que les erreurs de classification par méconnaissance des mots, ne se transforment en sentiment d'échec de la part des élèves.

Par observation des élèves et des premiers résultats obtenus par cette première séance, c'est-à-dire un manque de vocabulaire lié aux émotions et par conséquent des représentations mentales difficile d'accès pour identifier les émotions et leurs nuances dans l'écoute des œuvres musicales par exemple, ou lors de la classification ; je n'ai pas proposé aux élèves de compléter la fiche personnelle des émotions, car j'ai saisi l'importance de réitérer l'écoute des œuvres lors d'une seconde séance, afin de ne pas précipiter les apprentissages et écouter l'avancement des élèves.

Durant la seconde séance, le 13 décembre 2018, qui s'est déroulée sur un temps de 45 minutes, j'ai repris l'écoute des quatre œuvres musicales mais cette fois-ci avec le support des personnages du film d'animation de Vice-Versa, en parallèle des écoutes. Ces représentations visuelles, comme support à l'écoute, furent envisagées comme une aide pour identifier de façon correcte les quatre émotions principales, présentes individuellement dans les œuvres. Les écoutes des œuvres se sont déroulées de la même façon que lors de la première séance, mais cette fois-ci les élèves pouvaient regarder ou non le tableau, et le personnage représentant

l'émotion présente dans l'œuvre était projeté, afin d'aider à la création des représentations mentales liées aux émotions ou comme soutien à ces représentations. Cette remédiation qui n'était pas envisagée lors de la création de ma séquence, m'a permis d'observer que la capacité à « partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés » comme lors des écoutes des œuvres musicales n'est pas une habitude qu'ont les élèves avec leur enseignant. Cette étape sonore pour entrée dans la notion des émotions fut une étape clé, le fait de reprendre les écoutes avec un support visuel supplémentaire a permis aux élèves de mieux identifier les émotions qui se cachent derrière des œuvres et qui peuvent se cacher, de la même façon derrière des personnes.

Lors de la première séance, j'avais également observé que pour beaucoup d'élèves, le vocabulaire était un frein pour comprendre les nuances des émotions comme avec le terme « jovial » qu'ils devaient classer sous l'émotion « joie » ; cela m'a donc amené à produire pour eux, en amont, un lexique des émotions⁴ afin qu'ils puissent, tout au long de la séance, s'y référer quel que soit l'exercice proposé. À la suite de la lecture du lexique, je leur ai proposé de choisir une émotion parmi les 31 afin de remplir une fiche personnelle⁵ sur une émotion. L'objectif de cette séance était de permettre aux élèves de mieux comprendre le sens des émotions et ce que les connaître permet dans des situations où l'expression de ce qu'on ressent et au centre de celles-ci.

Durant cette séance, j'ai voulu faire mobiliser aux élèves le langage écrit, non pas à destination d'une lecture devant la classe ou à une tierce personne, mais à destination d'eux-mêmes. En effet, dans le Bulletin Officiel de 2018, les connaissances et compétences associées au langage écrit admettent que recourir à l'écriture permet de réfléchir et d'apprendre, par le biais d'écrits réflexifs, d'explicitation de démarche, de justification ou d'argumentation de réponses. La fiche personnelle des émotions donne aux élèves la possibilité de recourir au langage écrit pour identifier leurs premières émotions, ou les mettre en mots afin de faciliter la création des représentations mentales, si le langage oral ne leur permet pas de le faire aisément. Les consignes pour remplir cette fiche étaient les suivantes : « vous choisissez une émotion parmi celles que nous avons classées, le dictionnaire des émotions peut vous aider dans le choix de l'émotion. Vous devez expliquer en quelques mots la ou les raison(s) qui vous a fait choisir cette émotion. Vous devez ensuite entourer si, pour vous, l'émotion choisie est plutôt positive ou négative et à quelle grande catégorie d'émotion elle appartient. Puis vous devez remplir le

⁴ Annexe 4

⁵ Annexe 5

tableau. » La lecture de la fiche s'est faite de façon collective et s'il y avait le besoin de répondre à une question, je passais en premier lieu par les élèves qui avaient compris afin qu'ils reprennent les consignes avec leurs mots afin d'aider au mieux leurs camarades. Afin de clôturer la séance, et pour me permettre d'observer quels changements se sont opérés entre la première séance - qui n'a mobilisé que l'aspect sonore des émotions et le langage oral - et la seconde séance - qui a mobilisée l'aspect sonore et visuel des émotions en langage oral et écrit -, j'ai pris la décision de récupérer les fiches personnelles des émotions des élèves, afin de récolter des données pour restructurer ou non ma séquence selon les hypothèses que j'avais au départ.

Ces deux séances orales et écrites, de mon protocole d'expérimentations, m'ont donné à voir que, pour saisir au mieux les émotions, il est indispensable de les faire vivre, ou observer, par le corps.

2. Visuelles

Lors de la création de ma séquence, je suis partie du postulat que, la première étape pour favoriser le développement de l'expression des émotions, comme aide aux élèves en difficultés à se créer des représentations mentales de ses émotions et de celles des autres, il faut leur apprendre à mettre des mots sur les émotions. Aider les élèves à mettre les mots justes sur les émotions ressenties, va les aider à mieux les gérer et favorisera la conscientisation de ceux-ci sur leurs émotions, mais également sur celles des autres. Plus on met en mots ou en action les émotions, plus on est en capacité de pouvoir les réguler.

Lors des séances d'observation de mise en scène, mon rôle et mon objectif premier fut d'instaurer un cadre sécurisant, car cela reste une condition importante pour oser s'engager dans les apprentissages, mais pareillement pour mieux vivre avec soi-même et avec les autres.

Durant ces séances, le langage davantage mobilisé fut celui de l'oral. Cela s'explique par le fait que les séances proposées permettaient de mettre en œuvre une approche discursive de l'oral, c'est-à-dire une approche qui définit l'oral comme un vecteur d'apprentissages : un oral pour apprendre, et une approche intégrée où l'oral est l'objet d'apprentissages : l'oral à apprendre.

Les séances 3 et 4 seront analysées dans la partie de l'expérimentation corporelle des émotions. Nous allons ici expliciter et analyser le déroulé des séances 5 et 6⁶.

La séance 5, du 17 janvier 2019, et la séance 6, du 7 février 2019, ont été similaires sur quelques points, puisque la séance 6 correspond à une remédiation de la séance 5 et une réécriture de la fiche écrite lors de la séance 2.

Lors des deux séances, les élèves ont été mis en activités par leur propre expérimentation, mais également par l'observation de leurs camarades et de moi-même, puisque je faisais les activités avec eux afin qu'ils comprennent que le travail se fait aussi de façon collective. Donner l'exemple aux élèves installe une relation de confiance, un sentiment de sécurité, et leur permet d'avoir un modèle sur lequel s'appuyer. Les séances 5 et 6 ont mobilisé cinq temps communs, sans aucune intervention orale ou écrite de la part des élèves.

Le premier temps fut celui de l'échauffement en collectif, par des exercices souvent utilisés au théâtre, comme « la douche », qui est un jeu où l'on se frictionne, se frotte, les mains, le visage, les bras, le torse, les poignets ; et des étirements afin de ne pas se blesser lors des activités. Le second temps a fait travailler les élèves sur la notion d'espace, par des déambulations de différentes variables, au signal sonore que je produisais (clap des mains), comme par exemple des déambulations de quelqu'un de perdu, sur la pointe des pieds ou encore, les bras en l'air. Le troisième temps des deux séances, fut celui de la confiance. Par groupe de deux, les élèves avaient pour consigne : « un aveugle se laisse guider par un voyant. D'abord faire bouger son aveugle du bout des doigts, faire bouger tout son corps, la tête, les mains, les doigts, les jambes etc. Ensuite viendront les déplacements quand vous sentirez la confiance entre vous, en variant le rythme. » Le quatrième temps permettait aux élèves de se concentrer, de s'écouter et se calmer, car nous avons joué au « courant électrique ». Lors de ce jeu les élèves doivent se regarder, s'écouter, à travers leurs mains car elles sont le seul contact touché des élèves entre eux. Lors de ce jeu, l'enseignant envoie une pulsation à son voisin à travers ses mains, et celui-ci doit la rendre à son voisin et ainsi de suite. Pour finir, le dernier temps commun aux deux séances fut celui du mime, et c'est ce dernier temps que nous allons analyser dans cette partie, car il mobilise une expérimentation visuelle des émotions.

Si les quatre premiers temps des séances 5 et 6 se sont déroulés en collectif ou par groupe de deux, le temps du mime a vu la classe se scinder en deux groupes, composés aléatoirement

⁶ Annexe 6

les jours-mêmes. Pour commencer, le premier groupe avait pour consigne de modifier sa respiration à chaque signal sonore, en réalisant une respiration essoufflée, une respiration joyeuse et une respiration détendue. Afin que les élèves situent le changement de respiration, je leur ai demandé de mettre leurs mains sur leur ventre, afin de sentir d'où provient le changement, et je leur ai montré un exemple de respiration impatiente. Par ce jeu, les élèves doivent comprendre qu'une émotion se transmet par voix orale, mais sans forcément parler, la respiration explicite beaucoup de choses sur ce qu'une personne peut ressentir. En parallèle, le second groupe avait pour consigne d'observer et exprimer ce qu'ils avaient trouvé intéressant dans la mise en scène de leurs camarades, et étaient invités à reprendre des idées du premier groupe, soit pour enrichir leur représentation, soit pour donner des idées à ceux qui n'en auraient pas eu.

Le second jeu mit en place pour le mime, a amené les élèves, par groupe de cinq, à tirer au sort une émotion et la mimer devant le reste de la classe. Pour cela, les élèves ont tous eu le droit à une phase de concertation par groupe, sur la meilleure façon d'exprimer l'émotion aux élèves-observateurs, seulement avec le visage, le corps et la respiration, mais sans la voix. À la suite de chaque passage, les observateurs devaient deviner quelle émotion était jouée, et donner leurs avis. Pour finir, le dernier jeu mobilisait la lecture à travers une phrase : « Tout est bien, tout va bien, tout va pour le mieux ». Cette phrase, au premier abord, apparaît avec des consonances joyeuse et positive, mais l'activité proposée aux élèves, leur donnait à lire cette phrase sous l'angle des quatre émotions, en donnant à la lecture une dimension théâtrale par l'expression de l'émotion à travers le corps et la voix.

Durant ces deux séances, les élèves ont acquis le langage oral à apprendre par un oral polygère (Chabanne, & Bucheton, 2002), à travers la verbalisation, les débats et questionnements dont ont usé les élèves lorsqu'ils occupaient la place d'observateurs. Afin que les élèves acquièrent au mieux cet oral, l'enseignant doit établir des gestes professionnels à l'échelle « méso » (Chabanne, & Bucheton, 2002), aux niveaux de la séquence et de la séance, par la taille des groupes composés, la durée des interventions et préparation de chaque groupe etc. De plus, ce qu'il me semblait important à faire acquérir aux élèves, en vue de la tâche finale à accomplir, est le statut d'interlocuteur. En effet, les élèves doivent être en capacité, au cycle 3, d'écouter et d'être écouté et pour cela il faut mettre régulièrement en place des temps permettant la mobilisation de ce statut.

Au cours de ces deux séances, j'ai pratiqué une observation du second élève décrit dans la partie « Étude de comportements scolaires », présentant une forte aisance en oral et en lecture, mais éprouvant des difficultés à accéder au sens, à l'implicite de ce qu'il lit ou étudie. Cependant, lors de l'observation menée durant les activités, cet élève a manifesté des grandes réussites dans le mime des respirations, mais également durant la lecture émotive de la phrase, en comparaison à des élèves n'éprouvant pas de difficultés à se créer des représentations mentales ou à mobiliser les langages oraux et écrits. Cette progression peut s'expliquer par les différents statuts mobilisés par l'élève, à savoir le statut d'acteur et le statut d'observateur, mais également par l'interaction entre les différents langages oraux et écrits. De plus, le cadre moins formel de la salle de motricité, a sûrement amené l'élève à voir le travail autour des émotions comme un jeu, et donc à saisir de façon implicite le sens des apprentissages. Ce qui a également été observé, c'est que cet élève, par imitation de ses camarades ou par son propre jeu d'acteur, a su mettre en scène les émotions tirées au sort tandis que des élèves de son groupe n'éprouvant pas de difficultés en temps normal, ont montré des signes de difficultés à mettre en scène une émotion. Cependant, cet élève n'a pas tout le temps réussi à deviner les émotions jouées par ses camarades, ce qui montre que, bien qu'il soit en capacité de reconnaître ou de jouer des émotions, il n'est pas toujours capable de les identifier chez les autres.

La séance 6, du 7 février 2019, a permis la réécriture de la fiche personnelle à partir d'une nouvelle consigne, celle de faire évoluer son « texte ». Le but de cette réécriture est que les élèves saisissent la conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. Pour se faire, ils doivent être en capacité de mettre à distance les textes produits sur leur fiche personnelle, afin de les évaluer et les enrichir grâce aux expérimentations vécues lors des séances 3, 4, 5 et 6. La consigne voulait qu'ils adoptent une posture différente de la première mobilisée, à savoir la posture d'élève ayant été acteurs, donc qu'ils recherchent des formulations davantage adéquates, plus riches en vocabulaire et davantage réalistes. Au cours de cette phase de réécriture, certains élèves ont accepté de passer lire leur fiche personnelle au tableau, devant les autres. Ce passage de lecture d'une fiche écrite pour soi, n'était pas à but d'évaluation, mais davantage un oral pour donner des idées, donner à voir de soi aux autres. En effet, le lien entre l'écriture et l'oral est un enjeu du cycle 3, et il se met en place par le biais de lecture et d'argumentation de ce qu'un élève a produit, de ce qui semble réussi, de ce qui n'est pas compris, de ce qui fait rire ou non dans le texte, dans le but de former une communauté de lecteurs critiques parvenant à améliorer leurs textes et ceux des autres.

Pour certains élèves, la réécriture a permis de constater un réel changement entre la première écriture et la seconde, grâce aux activités menées, qu'elles soient sonores, visuelles, ou à dominante corporelle. Ces changements sont divers et de différentes natures. Certains élèves ont « régressé » dans le sens où, lors de la première écriture de leur fiche personnelle, ils avaient des mots de vocabulaire lié aux émotions, ou des explications sur les changements physiologiques induit par les émotions, comme pour l'élève A.⁷ qui écrit dans sa première fiche « je suis rouge sur mon visage », mais qui, lors de la deuxième écriture, à la suite des activités menées, n'enrichie pas son écriture, comme si cet élève n'avait pas été acteur ou n'avait pas saisi le sens des apprentissages et que la réécriture ne lui permettait pas de mettre en mots ce qu'il ressent au moment où il l'écrit. En effet, la réécriture suppose que les élèves se placent dans le champ actif des représentations mentales, que nous avons antérieurement défini, et qui suppose que les élèves soumettent leurs représentations mentales au contrôle volontaire pour favoriser les apprentissages. Néanmoins, si l'élève ne se place pas dans le champ actif de ces représentations, la réécriture se trouvera moins riche, car déjà vécue.

Pour d'autres élèves, comme l'exemple de l'élève I.⁸, l'on peut observer distinctement que la réécriture est riche et que les activités menées ont servi les langages : « ma bouche s'abaisse », « mes sourcils se froncent », et dans la case, « ce que je ressens à l'intérieur », l'élève écrit bien : « de la colère, mais à l'extérieur on ne montre pas l'intérieur », montrant que les apprentissages sont compris mais qu'il y a un manque dans ce que l'on peut ressentir à l'intérieur de soi lorsqu'une émotion nous envahit.

Pour les élèves K.⁹ et M.¹⁰ les écritures ont été contraignantes pour plusieurs raisons. La première raison est que l'écriture en général est un langage peu mobilisé par l'enseignant, et particulièrement l'écriture pour parler de soi, l'écriture d'évocation. Demander à ces deux élèves de remplir une première fois la fiche personnelle a été une surcharge cognitive car ils devaient se placer dans le champ des représentations mentales volontaires encore une fois. La difficulté résidait donc ici, par manque d'écriture mais également car le travail autour des émotions n'a jamais été abordé avant cette séquence. Les activités proposées furent axées principalement sur des tâches langagières orales, posant la difficulté à ces deux élèves de se

⁷ Annexe 7 et annexe 8

⁸ Annexe 9

⁹ Annexe 10 et annexe 11

¹⁰ Annexe 12 et annexe 13

remémorer ce qu'ils avaient ressentis, mais également mettre en mots, en différé, leurs émotions.

L'élève P.¹¹ m'a paru intéressant à analyser car, lors de la première écriture, il a éprouvé des difficultés similaires à ses camarades, en rapport au langage d'évocation, de la projection dans une notion jamais abordée donc à la création de représentations mentales pouvant l'aider à identifier ce que le corps montre, ce que l'on ressent à l'intérieur de soi, comment on réagit, lorsqu'une ou plusieurs émotions nous envahissent. Cependant, la seconde écriture me paraît riche et pleine de sens. L'élève saisi un changement physiologique (battements rapides du cœur) lié à l'émotion qu'il a choisie, mais également il saisi le fait qu'une émotion est une réaction affective intense, ayant une durée relativement brève, car on peut observer que dans la case : « des exemples de moments où je ressens cette émotion », l'élève écrit : « maintenant » ce qui est très fort en termes de compréhension et d'identification de ses émotions.

Pour finir, l'élève Ma.¹² est l'élève observé durant la séquence de manière approfondie et décrit dans la partie « Étude de comportements scolaires ». L'on peut observer que la première écriture de la fiche personnelle n'a pas été aboutie. Lors de cette première phase je suis allée auprès des élèves me sollicitant pour leur apporter des mots de vocabulaire ou des exemples afin de saisir le sens des consignes ; cependant, cet élève ne m'a jamais sollicité. Connaissant ses difficultés en termes de création de représentations mentales pour servir l'apprentissage des tâches langagières, je suis allée auprès de lui pour lui demander s'il avait besoin que je l'aiguille, mais il n'a jamais répondu à cette demande, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il ne savait lui-même pas ce qui pouvait le bloquer dans la réalisation de la tâche. Lors du deuxième passage à l'écriture, cet élève avait vécu pleinement les activités de mise en scène des émotions, par le corps seul, puis par la voix/respiration seule, puis enfin par les deux conjointement. Ces activités ont été une aide et un support riche pour cet élève, car l'on peut observer, que, bien que le vocabulaire ne soit pas riche, la réécriture a été pour cet élève, une progression notable. Il sait qu'il est en colère, la création des représentations mentales de cette colère restent encore contraignantes pour cet élève, mais il comprend, identifier et reconnaît l'émotion qu'il ressent, au moment où il la ressent.

¹¹ Annexe 14 et annexe 15

¹² Annexe 16 et annexe 17

Dans le troisième temps de cette analyse des expérimentations menées, nous allons mettre en lien les expérimentations menées par le corps et par la voix, lors des séances 3, 4, 7 et 8.

3. Corporelles

La troisième séance de mon protocole d'expérimentations du 17 décembre 2018, fut la première d'une longue série de séances d'expérimentations par le corps, dans le cadre de l'Enseignement Physique et Sportif. La fiche de préparation de cette séance¹³, indique « séance 2 » car, lors de la création de ma séquence, je ne connaissais pas les connaissances des élèves sur les émotions, les difficultés rencontrées lors de la séance 1 n'avaient donc pas été envisagées. À la suite de l'observation des fiches personnelles des élèves, j'ai constaté que, afin qu'ils comprennent l'enjeu de ressentir, conscientiser et exprimer leurs émotions, il fallait en premier lieu que je leur fasse vivre. Pour cela, je leur ai proposé de vivre différents jeux de mise en confiance, d'écoute et d'expression des émotions en salle de motricité. Le choix de la salle de motricité a été motivé par le fait qu'elle diffère d'une salle de classe, où certains élèves pourraient se trouver inhiber par le côté trop formel des tables, des chaises et du tableau, à travers lesquels ils ne trouvent pas lieu d'exprimer leurs émotions et vivre pleinement et corporellement, les apprentissages.

La troisième séance et la quatrième séance (menée le 10 janvier 2019) ont été les mêmes, dû au fait que je souhaitais prendre le temps pour chaque temps des séances afin que les apprentissages aient du sens pour les élèves, et pour cela il était indispensable qu'ils expérimentent plusieurs fois les mêmes activités. Les deux séances ont duré sur un temps de 1 heure et ont mobilisé les élèves sur les plans de l'observation et de l'expérimentation par le corps dans un premier temps.

Les quatre étapes des deux séances reprennent celles vécues lors des séances 1 et 2, avec un changement dans les activités mimées proposées. En effet, les mimes créés allaient d'une mobilisation de son corps par des actions, davantage aisées à créer pour les élèves, puis par des sensations, familières à jouées car elles ne touchent pas encore le sensible des émotions, pour finir justement, par des mimes d'émotions, plus complexes à mettre en jeu. Ce choix se montre logique par la progression qui incombe aux élèves d'avoir.

¹³ Annexe 18

Le mime par les actions a été de « faire comme si » les élèves étaient des géants (contraste avec la taille des enfants et des géants, de la démarche, du visage, etc), qu'ils poussaient une porte très lourde, ce qui ne demande pas une implication de soi et de ses émotions. Le mime par les sensations exigeait des élèves qu'ils essayent de « faire comme si » ils avaient froid / chaud, faim ou encore que le sol leur brûlait les pieds. Pour finir, le mime des émotions, demandant une implication forte des élèves, se faisait en duo afin que chacun puisse reprendre des idées de son binôme et ne sente pas observer pour cette première véritable expérimentation des émotions, par le corps. L'activité proposait de « faire comme si » les binômes avaient peur, qu'ils étaient tristes, joyeux ou encore en colère. Pour se faire, la consigne était qu'ils montrent ces émotions à leur camarade, par le biais du visage et du corps. Ce moment fut riche en propositions.

La réussite de ces activités s'explique par la redondance régulière des activités par le corps et la voix/respiration, mais également par la verbalisation mobilisée entre chaque activités durant les 6 séances portées sur la théâtralisation des émotions. Afin d'identifier au mieux ses émotions et comment les mettre en scène, l'enseignant doit introduire dans sa pratique de classe des exercices réguliers de respiration, de visualisation ou de rituels comme celui mobilisé durant les séances qui est « comment vous vous sentez ? ». Ces séances mobilisent le langage oral, est impliquent donc l'ensemble de la personne des élèves, ce qui peut provoquer un sentiment légitime d'insécurité chez certains enfants, il faut donc régulièrement passer à des phases de verbalisation collective ou en petits groupes, afin de les rassurer, de leur donner à voir un modèle, de gérer les sentiments de frustration qui peuvent surgir durant ce genre d'activités etc. Pour les élèves, les activités orales sont également couteuses en termes de temps et d'énergie (Grandaty, 2005), il faut donc leur donner à exercer différents rôles comme celui d'observateur afin qu'ils puissent assimiler ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils observent des autres.

La séance septième séance du 14 mars 2019¹⁴, remobilise le jeu de la lecture de phrase de la séance 6, car, après entretien avec ma formatrice et le maître d'accueil temporaire de la classe, je me suis aperçue que les modalités exposées lors de la séance 6 produisait une surcharge cognitive pour les élèves et entravait le bon déroulement de l'activité. La consigne a donc évolué vers : « aujourd'hui, nous allons changer le jeu car je me suis aperçue que ce n'était pas simple. Vous allez choisir une émotion, je veux 3-4 personnes dans chaque cerceau [chacun représentant une émotion], on ne choisit pas ses copains. Vous allez avoir un temps pour parler

¹⁴ Annexe 19

entre groupe et vous dire de quelle(s) façon(s) vous pouvez dire la phrase en faisant ressortir et ressentir l'émotion (voix, corps, expression) en vous adressant aux observateurs. Vous allez choisir entre vous, qui est le numéro 1 à passer, le numéro 2 et le numéro 3. Quand le temps de concertation sera fini, je vais vous appeler par numéro, chaque numéro de toutes les émotions se mettra en avant et lira la phrase avec l'émotion de son cerceau. Si un joueur ne joue pas le jeu, le groupe perd. » Les observateurs avaient quant à eux la consigne suivante : « Les observateurs vont également avoir un rôle à jouer après chaque prestation des copains. Pour juger si vous avez aimé ou non la prestation vous allez vous servir de votre bras comme d'une jauge, mais sans parler pour ne pas déconcentrer. On fera un retour ensemble sur les différentes façons que les copains ont trouvées pour nous faire ressentir leurs émotions. »

Durant cette remédiation de l'activité, les élèves ont mobilisé l'approche intégrée de l'oral, à savoir un oral qui tient lieu d'objet d'apprentissage, par un oral monogéré, c'est-à-dire un oral mobilisé lors de micro exposé, ou, comme ici, de lecture à voix haute / de récitation (Chabanne, & Bucheton, 2002). L'objectif de ces deux séances était que les élèves comprennent le rôle des émotions dans la lecture, de l'interprétation par l'intention. De plus, vers l'âge de 9 / 10 ans, l'enfant comprend que l'adulte, dans une même situation peut ressentir deux émotions ambivalentes (Lafortune, & Mongeau, 2002), ce que les élèves ont acquis lors de cette activité car la phrase lue se prêtait à différentes interprétations et certains élèves ont tenté de lire la phrase en étant à la fois joyeux, et à la fois triste, donnant à la phrase une interprétation mélancolique.

La huitième et ultime séance de mon protocole d'expérimentations, s'est déroulée le 21 mars 2019 sur un temps de 45 minutes. Pareillement que la séance 7, les élèves ont mobilisé le langage monogéré, puisqu'ils ont été évalués sur les différentes compétences mobilisées durant la séquence, lors d'une mise en scène théâtrale de situations créées en amont, et tirées au sort par les binômes d'élèves. L'enjeu de cette évaluation était que les élèves confirment leur statut d'interlocuteur, à savoir qu'ils soient en capacité d'écouter et d'être écoutés.

Pour cette évaluation, j'ai pris la décision d'évaluer les élèves dans la cour de récréation, afin de lui donner un aspect plus ludique et moins formel. Les élèves étaient par binôme et ont

tiré au sort une situation¹⁵, qu'ils devaient théâtraliser à la suite d'un temps de répétition et de mise en scène. Cette évaluation¹⁶ regroupait les compétences et attendus du Bulletin Officiel de 2018. Cette évaluation a été un temps fort de la séquence car les élèves se sont tous prêtés au jeu et à la théâtralisation de leur situation. Certains élèves, à l'aise lors des séances de mise en scène, ont toutefois éprouvés des difficultés car ont pris en compte la dimension théâtrale



ILLUSTRATION 3 : LES ELEVES S'ENTRAINENT POUR LE PASSAGE A L'EVALUATION DE LEUR SITUATION.

dans le premier sens du terme, et ont donc inventé une histoire autour de la situation tirée au sort, plutôt que la théâtralisation de la ou les émotions qui peuvent se cacher derrière. D'autres élèves ont en revanche été plus à l'aise avec la théâtralisation par le corps et la voix, plutôt que par la projection écrite, et ont réussi à lier différentes émotions dans une seule prestation. À la suite des prestations, nous avons verbalisé ce que les élèves et moi-même avons observé, et ce que les élèves ont retenus de cette séquence. Pour beaucoup d'entre eux, le fait d'avoir mis des mots ou du sens aux émotions, leur permet désormais de se sentir plus enclin à exprimer ce qu'ils ressentent en classe, ou lors de conflit sur la cour de récréation. D'autres élèves m'ont fait part du fait qu'ils pensent que la séquence ne leur a rien apportée car ils se sentent toujours aussi timides, ou n'ont pas envie d'exprimer leurs émotions à leurs camarades, cependant, je leur ai fait comprendre que tout apprentissage sert à quelque chose, qu'il est induit, et que malgré eux, ils ont forcément appris des choses puisqu'ils ont tous évolués à leur vitesse.

Afin d'avoir une vue d'ensemble des résultats produits par les élèves, j'ai élaboré une synthèse¹⁷ de ceux-ci. Nous pouvons observer que pour 69% des élèves, les compétences évaluées sont acquises, et que pour 18% elles restent encore à approfondir. La compétence où les élèves ont éprouvés le plus de difficultés a été la compétence 3, à savoir celle de « mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives » ; compétence rattachée aux représentations mentales. Pour plus de la moitié des élèves, cette compétence est en cours d'acquisition, ce qui suppose de continuer les activités permettant d'identifier ou d'exprimer ses émotions, à partir de supports et activités variés. Il est du rôle de

¹⁵ Annexe 20

¹⁶ Annexe 21

¹⁷ Annexe 22

l'enseignant de favoriser l'acquisition des compétences liées aux émotions, car cela permet aux élèves de se placer en tant qu'individu singulier au sein d'un groupe, d'une classe, d'une école et d'une société.

L'élève Ma. observé durant toute la séquence fait parti des élèves ayant obtenus un A dans toutes les compétences évaluées, en raison qu'il a mobilisé son corps, sa voix, son intention, sa démarche, pour permettre à ses camarades de reconnaître la ou les émotions jouées par cet élève. Cette évaluation m'a permis de constater qu'il est plus aisé pour cet élève de se créer des représentations mentales d'une notion ou d'une situation, lorsqu'il s'exprime à l'oral et qu'un étayage poussé et des exercices complémentaires sont mis à sa disposition. Les langages oraux et écrits ont différencié, mais ont permis à l'élève Ma. de prendre conscience que les émotions et surtout les représentations mentales sont au service de ses apprentissages.

Conclusion

L'apport scientifique, l'apport institutionnel et le protocole d'expérimentations menées, m'ont permis de constater que sans représentations mentales ou visuelles d'une notion, il est difficile pour certains élèves de comprendre ses émotions et donc de pouvoir les exprimer et les ressentir pleinement en saisissant le sens de celles-ci, sur eux-mêmes et sur les autres. Les différents apports, qu'ils soient scientifiques ou institutionnels m'ont permis de valider certaines de mes hypothèses de départ comme :

- L'acquisition du langage oral et du langage écrit, sans pour autant accéder au sens, peut entraver la création des représentations mentales chez l'élève.
- Quel que soit le niveau scolaire, l'environnement social ou encore les acquis généraux des élèves, les représentations mentales servent leurs différentes compétences langagières.
- L'acquisition des compétences langagières nourrit les représentations mentales des élèves afin de les aider dans tous les autres domaines, et tout cela dans le but de donner du sens dans les apprentissages.
- La pratique enseignante, en cycle 3 notamment, influe de façon prépondérante sur la formation de représentations mentales, dans l'objectif d'aider les élèves à consolider leurs langages oraux et écrits.

Cependant, une hypothèse de départ n'a pas été vérifiée et a même été invalidée :

- En lien avec l'Éducation Morale et Civique, si l'élève n'est pas en capacité de reconnaître ou d'identifier ses propres émotions, à travers les deux formes du langage, il n'est pas en capacité d'identifier les émotions chez les autres.

Durant le protocole d'expérimentations, le langage qui a davantage été mobilisé fut le langage oral, cependant, il reste difficile à observer et complexe à analyser car c'est un langage volatile. Cependant, par le biais de supports numériques (ordinateurs, dictaphones, téléphone portable pour filmer) il est possible d'en garder des traces. Également, l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps et d'entraînement, et requiert que l'enseignant et les élèves intègrent le lexique spécifique aux émotions, et une bonne syntaxe dans l'acte du langage oral.

La structuration des langages oraux et écrits, amènent les élèves à structurer parallèlement leurs représentations mentales. Ainsi, le travail sur les langages, amènent des

répercussions sur les raisonnements des élèves, étant donné que ces représentations mentales « possèdent une charge émotionnelle importante car elles ont pour objet d'évoquer un évènement dont la résonance affective n'est pas neutre. » (Denis, 1979).

Par conséquent, lier les langages oraux et écrits, et le développement de l'expression des émotions, admet la création de représentations mentales, car favorisée par la charge émotionnelle de celles-ci ainsi que des apprentissages liés aux émotions, ayant pour but de créer des résonances affectives pour les élèves.

Quelle que soit la notion abordée avec les élèves, l'essentiel pour un enseignant est que les élèves apprennent et comprennent ce que nous étudions avec eux en classe. Il faut savoir se placer de façon objective et neutre dans les savoirs. Grâce aux stages durant lesquels j'ai pu mettre en œuvre mon protocole d'expérimentations, j'ai réussi à donner des éléments de réponses à mes questionnements de départ et comprendre l'enjeu des représentations mentales pour un élève, mais également pour l'enfant qu'il est. Mon observation des maîtres formateurs a changé après avoir pris la classe, car je voyais des façons d'enseigner différentes et cette observation m'a permis d'améliorer et de prendre conscience de ma posture enseignante et de la place à donner à l'espace dans la classe, aux ateliers, aux élèves et à leur vécu personnel. Les lectures que j'ai effectuées m'ont permis de prendre en compte plus de facteurs dans l'élaboration, la mise en place, et l'analyse de mes séances.

Le champ théorique dans lequel s'inscrit mon mémoire est celui de la psychologie cognitive, par le biais du cognitivisme. Cependant, une autre branche aurait pu permettre d'explicitier, par des apports scientifiques, le lien entre les représentations mentales et les langages : la branche de la psychologie cognitive incarnée et située. En effet, contrairement au cognitivisme qui admet que l'être humain fonctionne comme un ordinateur qui n'aurait qu'une fonction binaire, la branche de la psychologie cognitive incarnée, admet que l'être humain ne sélectionne pas seulement des informations amodales, mais est en capacité de les manipuler. Cette vision, dans le concept des représentations mentales admettrait des réponses aux questionnements, bien différentes de celles apportées par la psychologie cognitive dans la branche du cognitivisme.

Effectivement, « exprimer ses émotions, c'est comme d'enlever les nuages noirs devant le soleil pour laisser pousser les fleurs. » (Sénécal, 1997).

Bibliographie

Sources internet

- Peraya, D. (1996). Les représentations mentales. Récupéré 2 janvier, 2019, de <https://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/jeprim-6/jeprim-6.html>
- Stamen Design. (s.d.). The Ekman's Atlas of Emotion. Récupéré 3 mars, 2019, de <http://atlasofemotions.org/>

Livres

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Puf.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.chaba.2002.01.
- Channouf, A., & Rouan, G. (2002). *Émotions et cognitions*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Colleta, J. M., & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions : cognition, langage et développement*. Belgique : Mardaga.
- Dantzer, R. (2002). *Les émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denis, M. (2015). *Les Images mentales*. Paris : Presses universitaires de France (réédition numérique FeniXX).
- Ekman, P. (1999). *Handbook of Cognition and Emotion*. <https://doi.org/10.1002/0470013494>
- Florin, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipse.
- Foulin, J-N., & Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'Education* (2^{ème} édition). Paris : Nathan.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
- Hubert, B. (2016). *Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde, Recherches en écriture : regards pluriels* (p. 123-142). Nancy : Université de Lorraine.

- Kirouac, G. (2004). *Cognition et émotions*. Coimbra : Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Belgique : Mardaga.
- Pharand, J., & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (9^{ème} éd.). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1977). *Le langage et la pensée chez l'enfant : Etudes sur la logique de l'enfant* (9^{ème} éd.). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pottier, B. (2001). *Représentations mentales et catégorisation linguistiques*. Paris : Peeters.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence* (1^{ère} édition). New-York : Guilford Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Articles

- Gibello, B. (2006). La question du fond et de la forme des représentations mentales. *Le Journal des psychologues*, 234(1), 43-48. doi:10.3917/jdp.234.0043.
- Grandaty, M. (2005) De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, dir. Talbot L., Eres, 49-60.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- PEROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : Scéren / CRDP de Lorraine.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 205-225.

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation, séances 1 (6 décembre 2018) et 2 (13 décembre 2018).

EMC / Les émotions	CM1	Séance 1 : 1h	Décembre 2018		
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acquérir le vocabulaire des émotions. ✓ Comprendre la différence entre sentiments et émotions. ✓ Accepter et respecter l'avis d'autrui ✓ Adopter une attitude et un langage adapté dans le rapport aux autres 				
Compétences officielles	<p>Socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. ✓ Être capable de faire preuve d'empathie et bienveillance. <p>Bulletin Officiel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments. ✓ Partager et réguler ses émotions, des sentiments dans des situations et à propos de supports diversifiés : œuvres d'art, œuvres cinématographiques. ✓ Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. ✓ S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie 				
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - 4 musiques : (Joie : Harry Potter : https://youtu.be/55QDkd-ecks ; Tristesse : Pearl Harbor : https://www.youtube.com/watch?v=hFXOQkcRtH4 ; Colère : Beethoven : https://youtu.be/af5BvEXZKHs ; Peur : Harry Potter : https://youtu.be/zXyl76KGcWY) - Feuille paperboard - Personnages vice-versa - Liste des émotions - Feuille personnelle 				
DÉROULEMENT	TÂCHE DE L'ENSEIGNANT	TÂCHE DE L'ÉLÈVE	ORGANISATION DE LA CLASSE	s	TEMP
<p>Contextualisation de la séance : Diffusion des 4 musiques : que vous font-ils ressentir ?</p> <p>Mise en activité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que les émotions et les sentiments sont les mêmes choses ? Qu'est-ce qui les différencie ? <p>2. Affichage les personnages de Vice-Versa au tableau. Classification des 32 émotions dans les 4 sous-thèmes</p> <p>3. Les élèves viennent choisir une émotion au tableau, distribution la fiche personnelle.</p> <p>Mise en commun :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des élèves volontaires passent au tableau pour dire ce qu'ils ont écrit et cela peut amener un débat 	<ul style="list-style-type: none"> • Arriver à 4 émotions : peur, joie, tristesse, colère → Emotions : des réactions spontanées et passagères face à une situation. Elles peuvent entraîner des réactions physiques : pâleur, rougissement, agitation, accélération des battements cardiaques et du rythme respiratoire, transpiration, psychologiques (pensée négatives ou positives, changement d'humeur) mais qui durent peu de temps. → Sentiments : état affectif durable et qui évolue avec le temps. C'est quelque chose d'intime, personnel et qui durent dans le temps. • Classifier en fonction des réponses des élèves • Etayage, donner des mots de vocabulaire etc. • Faire passer élèves volontaires à l'oral • Leur demander de donner une émotion contraire 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire ce qu'ils ressentent ➤ Donner des catégories d'émotions ➤ Donner des différences en fonction de leur vécu, de leurs connaissances ➤ Donner son avis en justifiant ➤ S'impliquer dans le travail 	<p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>Individuel</p> <p>Collectif</p>	<p>25min</p> <p>15min</p> <p>10min</p> <p>10min</p>	
Bilan :					

Annexe 2 : Les personnages du films long métrage d’animation, Vice-Versa, réalisé par Pete Docter est sorti en 2015. Document présenté en séances 1 et 2.



Annexe 3 : Panel de 31 émotions et nuances d’émotions. Document présenté en séances 1 et 2.

Joyeux	Heureux	Peiné	Tourmenté
Euphorique	Désespéré	Angoissé	Révolté
Terrorisé	Craintif	Jovial	Préoccupé
Malheureux	Gai	Furieux	Accablé
Inquiet	Content	Froussard	Déçu
Fâché	Excédé	Râleur	Trouillard
Rieur	Haineux	Contrarié	Irrité
Abattu	Agressif	Attristé	

Annexe 4 : Le lexique des émotions. Document présenté en séance 2.

Le lexique des émotions

Retrouve l’émotion qui va avec la bonne définition : Agressif – Craintif – Gai – Jovial

Abattu : Qui n’a plus de force, est très fatigué.

Accablé : Cédant sous le poids.

: Qui a tendance à attaquer.

Angoissé : Qui éprouve ou exprime de l’angoisse.

Attristé : Devenir triste, se laisser gagner par la tristesse.

Content : Qui est satisfait, contenté. Qui ne désire rien de plus.

Contrarié : Ennuyé ou fâché.

: Qui manifeste de la crainte.

Déçu : Qui a éprouvé une déception.

Désespéré : Réduit au désespoir.

Euphorique : Ressentir une joie intense, de la surexcitation.

Excédé : Accabler au-delà du supportable.

Fâché : En colère, mécontent.

Froussard : Qui a la frousse.

Furieux : En proie à une folle colère.

: Qui a de la gaieté.

Haineux : Porté à la haine.

Heureux : Qui jouit du bonheur.

Inquiet : Agité par la crainte, l’inquiétude.

Irrité : Qui peut se mettre en colère.

: Qui est plein de gaieté franche, simple et communicative.

Joyeux : Qui éprouve de la joie.

Malheureux : Qui n’est pas heureux.

Peiné : Qui éprouve de la peine, de la tristesse.

Préoccupé : Qui éprouve de l’inquiétude, de la préoccupation.

Râleur : Personne qui proteste, râle à tout propos.

Révolté : Qui a une attitude d’opposition.

Rieur : Qui aime rire, s’amuser.

Terrorisé : Pris de panique, être dans un état de peur incontrôlable.

Tourmenté : Être toujours inquiet, prédisposé à l’angoisse.

Trouillard : Qui a la trouille.

Annexe 5 : Fiche personnelle des émotions. Document présenté en séance 2.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion

Car.....

.....

Pour moi, cette émotion est plutôt : *positive* *negative*

A quelle grande catégorie appartient-elle ? *Joiè* *Tristesse* *Peur* *Colere*

Lorsque cette émotion m'envahit :

<i>Ce que mon corps montre</i>	<i>Ce que je ressens à l'intérieur</i>	<i>Comment je réagis</i>	<i>Des exemples de moments où je ressens cette émotion</i>

Annexe 6 : Fiche de préparation, séances 5 (17 janvier 2019) et 6 (7 février 2019).

EMC / Les émotions	CM1	Séances 5 – 6 : 50min	Janvier 2019		
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuer d'acquérir et mobiliser le vocabulaire des émotions ✓ Se mettre en scène en groupe ou tout seul ✓ Accepter et respecter l'avis d'autrui ✓ Adopter une attitude et un langage adapté dans le rapport aux autres 				
Compétences officielles	<p>Socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis ✓ Être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance <p>Bulletin Officiel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments ✓ Partager et réguler ses émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement varié ✓ S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie 				
DÉROULEMENT	TÂCHE DE L'ENSEIGNANT	TÂCHE DE L'ÉLÈVE	ORGANISATION DE LA CLASSE	TEMPS	
<p>Mise en activité : en chaussettes</p> <p>Se réchauffer</p> <p>1. <i>Position neutre</i></p> <p>Occuper l'espace</p> <p>1. <i>Déambulation : déplacement dans l'espace, vitesse, place</i></p> <p>Se faire confiance</p> <p>1. <i>Les aveugles</i></p> <p>Se concentrer, se calmer</p> <p>1. <i>Le courant électrique</i></p> <p>Mimer</p> <p>1. <i>Modifier sa respiration</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La douche : mains, poignets, bras, torse, jambes, visage, tapotements • Etirements vers le haut puis on lâche • Cou, épaules, genoux <ul style="list-style-type: none"> • Variable : clap - sur la pointe des pieds - les bras en l'air - perdu - Imitant un soliste <p>« un aveugle se laisse guider par un voyant. D'abord faire bouger son aveugle du bout des doigts, faire bouger tout son corps, la tête, les mains, les doigts, les jambes etc. Ensuite viendront les déplacements quand vous sentirez la confiance entre vous, en variant le rythme. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implication et participation active ➤ Concentration et travail de mémoire sur la semaine précédente ➤ Laisser le plateau équilibré, se déplacer avec un objectif ➤ Se faire, et faire confiance en l'autre. Donner à son partenaire la confiance nécessaire pour qu'il se laisser aller à l'exercice. 	<p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>Duo</p> <p>Collectif</p>	<p>3min</p> <p>5min</p> <p>5min</p> <p>5min</p> <p>10min</p>	

<p>2. Tirer au sort une émotion et la mimer sans bruit</p> <p>3. Lire un texte avec zones d'émotions</p>	<p>Exercice de respiration main sur le ventre puis donner exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clap <ul style="list-style-type: none"> - Respiration essoufflée - Respiration joyeuse (ne pas rire) - Respiration détendue • Groupe 2 <ul style="list-style-type: none"> - Respiration triste - Respiration en colère - Respiration méprisante <p>➤ Veille au respect des consignes (<i>mimer sans parler, tous ensemble</i>), veiller à la participation de tous (groupes de 5)</p> <p>« Tout est bien, tout va bien, tout va pour le mieux. » Zone : peur – colère – tristesse – joie (groupes de 11 et de 12, par zone 3 – 4)</p>	<p>➤ Respirer avec son ventre et changer d'expression</p> <p>➤ VERBALISATION</p>	2groupes	10min
		<p>➤ Se concerter sur la façon d'exprimer aux observateurs son émotion.</p> <p>➤ VERBALISATION</p>	2groupes	10min
		<p>➤ Exprimer avec tout son corps une émotion.</p> <p>➤ Repérer les différentes émotions mimer</p> <p>➤ VERBALISATION</p>	2groupes	

Annexe 7 : Fiche personnelle numéro 1, élève A. Document rempli le 13 décembre 2018.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Excitée

Car les autres m'émervent

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joié Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit : Précise

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
Je frappe partout.	L'émervement	je suis rouge sur mon visage.	je tape dans les murs.

Annexe 8 : Fiche personnelle numéro 2, élève A. Document rempli le 7 février 2019.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Faché

Car... ~~je ne peux expliquer~~ Je tape des pieds.

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
Je ferme la porte violemment.	je suis faché	bêtement.	Zoé ma donné m'a une grande laque.

Annexe 9 : Fiche personnelle numéro 2, élève I. Document rempli le 7 février 2019.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Furieuse

Car... Je me suis faché contre mes parents pour une raison personnelle.

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
montre la furiosité ma bouche se baisse mais sourcil se fronce on voit les bras	de la colère mais à l'exciterie on ne montre pas l'intérieur	méchamment méchamment	on me dit d'arrêter de lire

Annexe 10 : Fiche personnelle numéro 1, élève K. Document rempli le 13 décembre 2018.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Peine

Car.....

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse, Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
	Je ressens ressens de la tristesse tristesse et culpabilité	je me sens coupable et je boude quand c'est des moi qui fais une grosse bêtise	Quand j'ai donné un coup de genou dans les côtes de quel <u>la</u> <u>docteur</u>

Annexe 11 : Fiche personnelle numéro 2, élève K. Document rempli le 7 février 2019.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion colère

Car..... je suis souvent en colère

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion

Annexe 14 : Fiche personnelle numéro 1, élève P. Document rempli le 13 décembre 2018.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion triste.

Car je ne suis pas interrogé.

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Co que mon corps montre	Co que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
de la tristesse comment ?	Je suis triste	Je pleure	tout à l'heure pour classer les émotions

Annexe 15 : Fiche personnelle numéro 2, élève P. Document rempli le 7 février 2019.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Heureux.

Car je vais voir maître Gimon ce soir et c'est mon premier concert.

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Co que mon corps montre	Co que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
Je suis excité	Mon cœur bat plus vite.	Je souris.	Maintenant

Annexe 16 : Fiche personnelle numéro 1, élève Ma. Document rempli le 13 décembre 2018.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Colère

Car je suis tout en colère

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur Colère

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion

Annexe 17 : Fiche personnelle numéro 1, élève Ma. Document rempli le 7 février 2019.

Mes Emotions

J'ai choisi l'émotion Furieux

Car je suis en colère tout le temps

Pour moi, cette émotion est plutôt : positive negative

A quelle grande catégorie appartient-elle ? Joie Tristesse Peur (Colère)

Lorsque cette émotion m'envahit :

Ce que mon corps montre	Ce que je ressens à l'intérieur	Comment je réagis	Des exemples de moments où je ressens cette émotion
que je suis très en colère	que j'ai en colère je ressens rien ^{rien} de la Colère	que j'étais que énervé	quand qu'il est que même ^{quelqu'un} quand qu'il est que même

Annexe 18 : Fiche de préparation, séances 3 (17 décembre 2018) et 4 (10 janvier 2019).

EMC / Les émotions		CM1	Séance 2 : 1h	Décembre 2018	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acquérir le vocabulaire des émotions. ✓ Comprendre la différence entre sentiments et émotions. ✓ Accepter et respecter l'avis d'autrui ✓ Adopter une attitude et un langage adapté dans le rapport aux autres 				
Compétences officielles	<p>Socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. ✓ Être capable de faire preuve d'empathie et bienveillance. <p>Bulletin Officiel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments. ✓ Partager et réguler ses émotions, des sentiments dans des situations et à propos de supports diversifiés : œuvres d'art, œuvres cinématographiques. ✓ Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. ✓ S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie 				
Matériel					
DÉROULEMENT		TÂCHE DE L'ENSEIGNANT	TÂCHE DE L'ÉLÈVE	ORGANISATION DE LA CLASSE	TEMPS
<p>Mise en activité : en chaussettes</p> <p>Se réchauffer</p> <p>1. <i>Position neutre</i></p> <p>Occuper l'espace</p> <p>1. <i>Déambulation : déplacement dans l'espace, vitesse, place</i></p> <p>Se concentrer, se calmer</p> <p>1. <i>Le courant électrique</i></p> <p>Mimer</p> <p>1. <i>« Faire comme si » actions – sensations – émotions</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • La douche : mains, poignets, bras, torse, jambes, visage, tapotements • Étirements vers le haut puis on lâche • Cou, épaules, genoux • Variable : clap <ul style="list-style-type: none"> - sur la pointe des pieds - en traînant les pieds - Marcher comme un vieillard - En dansant - Imitant un soliste • Clap <ul style="list-style-type: none"> - on était un géant / enfants (<i>contraste et différence : taille, démarche...</i>) - pousser une porte (très lourde), tirer un objet lourd 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Implication et participation active ➤ Exprimer avec tout son corps une action, des objets, des personnages ➤ VERBALISATION 	<p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>2groupes</p> <p>2groupes</p>	<p>5min</p> <p>5min</p> <p>5min</p> <p>10min</p> <p>10min</p>
		<ul style="list-style-type: none"> o Clap <ul style="list-style-type: none"> - on avait froid / chaud - on avait faim - sol qui brûle ❖ Clap : par 2 <ul style="list-style-type: none"> - on avait peur (corps et visage) - on était triste (corps et visage) - on était joyeux (corps et visage) - on était en colère (corps et visage). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprimer avec tout son corps des émotions, des sensations, des sentiments ➤ VERBALISATION ➤ VERBALISATION 	<p>Par 2</p>	<p>10min</p>

Annexe 19 : Fiche de préparation, séances 7 (14 mars 2019).

EMC / Les émotions	CM1	Séance 7 : 40min	Février 2019	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuer d'acquérir et mobiliser le vocabulaire des émotions ✓ Se mettre en scène en groupe ou tout seul ✓ Accepter et respecter l'avis d'autrui ✓ Adopter une attitude et un langage adapté dans le rapport aux autres 			
Compétences officielles	<p>Socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis ✓ Être capable de faire preuve d'empathie et bienveillance <p>Bulletin Officiel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments ✓ Partager et réguler ses émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement varié ✓ S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie <p>Education physique et sportive : s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons ✓ Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion 			
DÉROULEMENT	TÂCHE DE L'ENSEIGNANT	TÂCHE DE L'ÉLÈVE	ORGANISATION DE LA CLASSE	TEMPS
<p>Mise en activité : en chaussettes</p> <p>Se réchauffer</p> <p>1. <i>Position neutre</i></p> <p>Se concentrer, se calmer</p> <p>1. <i>Le courant électrique</i></p> <p>REGROUPEMENT + EXPLICATION REGLES DU JEU</p> <p>Exprimer ses émotions, pour soi et pour les autres</p> <p>1. <i>Lire un texte avec zones d'émotions (3-4 par sentiments)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La douche : mains, poignets, bras, torse, jambes, visage, tapotements • Etirements vers le haut puis on lâche • Cou, épaules, genoux <p>Parler de la progression : « <i>qu'avons-nous fait en premier ?</i> » « <i>le courant électrique permet de nous unir, de nous concentrer et nous calmer</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> • « <i>qu'avons-nous fait la dernière fois que nous nous sommes vus ? Quel jeu sur les émotions nous avons fait ?</i> » • « <i>aujourd'hui nous allons changer le jeu car je me suis aperçue que ce n'était pas simple. Vous allez choisir une émotion, je veux 3-4 personnes dans chaque cerceau, on ne choisit pas ses copains. Vous allez avoir un temps</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Implication et participation active ➢ Concentration et travail de mémoire sur la semaine précédente <ul style="list-style-type: none"> - « l'échauffement » - Se remémorer/verbaliser 	<p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>Collectif</p> <p>2groupes</p>	<p>2min</p> <p>5min</p> <p>5min</p> <p>12min</p>
	<p><i>pour parler entre groupe et vous dire de quelle(s) façon(s) vous pouvez dire la phrase en faisant ressortir et ressentir l'émotion (voix, corps, expression) en vous adressant aux observateurs. Vous allez choisir entre vous, qui est le numéro 1 à passer, le numéro 2 et le numéro 3. Quand le temps de concertation sera fini, je vais vous appeler par numéro, chaque numéro de toutes les émotions se mettra en avant et lira la phrase avec l'émotion de son cerceau. Si un joueur ne joue pas le jeu, le groupe perd. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • « <i>Les observateurs vont également avoir un rôle à jouer après chaque prestation des copains. Pour juger si vous avez aimé ou non la prestation vous allez vous servir de votre bras comme d'une jauge, mais sans parler pour ne pas déconcentrer. On fera un retour ensemble sur les différentes façons que les copains ont trouvées pour nous faire ressentir leurs émotions. »</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Exprimer avec tout son corps une émotion. ➢ Repérer les différentes émotions mimer ➢ VERBALISATION 	12-13	12min

Annexe 20 : Situations théâtralisées dans le but d'être évalué en séance 8 (21 mars 2019).

- Fin d'année scolaire, vous devez vous produire dans un spectacle devant tout le monde.
- Mise en place de distributeur de bonbons dans l'école.
- Les élèves se moquent du physique d'un de leurs professeurs.
- Tu vois ton meilleur ami voler le crayon d'un élève que tu n'aimes pas.
- Les autres élèves se moquent souvent de tes réponses.
- Tu te dépêches pour ne pas arriver en retard à l'école, puis tu t'aperçois qu'on est dimanche.
- Ton professeur t'annonce qu'il y a une interrogation surprise.
- Tu t'es endormi à l'école. En te réveillant, tu es tout seul et toutes les portes sont fermées.
- Tu as fait une bêtise mais c'est ton copain qui est accusé.
- Ton meilleur ami avoue à tes parents que tu as eu la pire note dans la classe.
- A ton spectacle de fin d'année, toute ta famille est venue te voir danser.
- Noha un garçon de ton école, vient toujours te bousculer à la récréation.

Annexe 21 : Compétences évaluées en séance 8 (21 mars 2019).

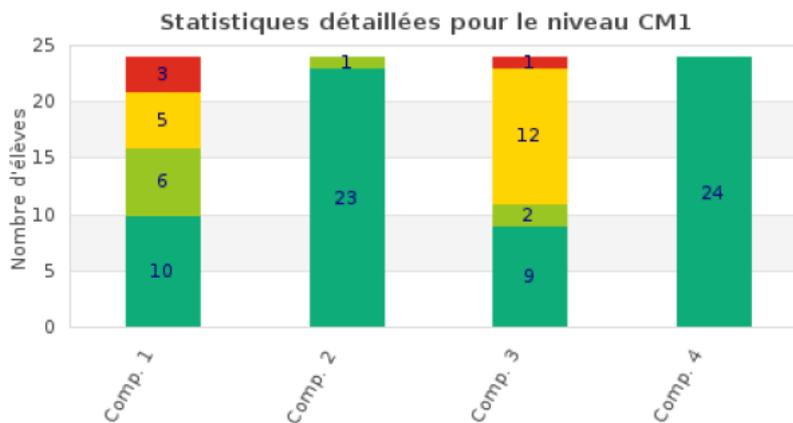
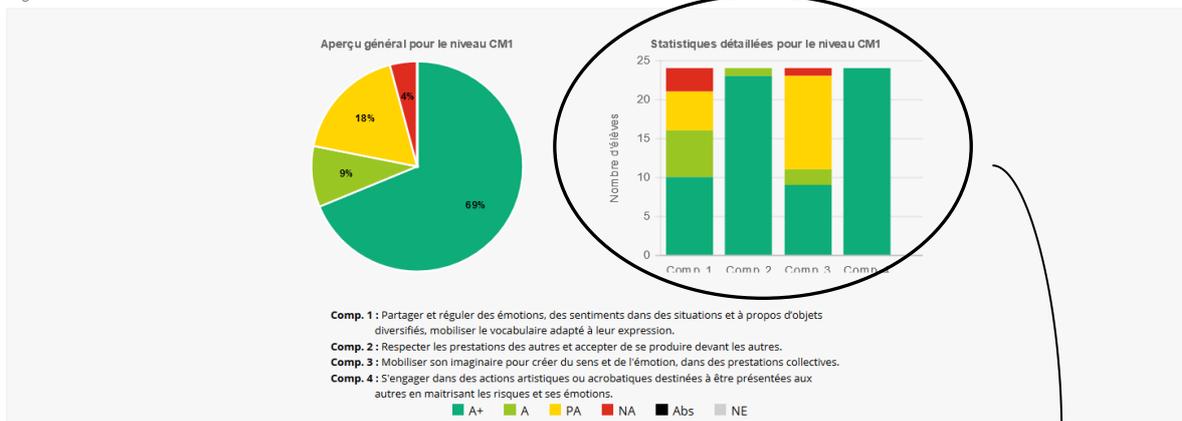
Savoir nommer ses émotions				Adopter une attitude respectueuse envers les autres				Exprimer avec son corps et le vocabulaire adapté une ou plusieurs émotions				S'investir dans la mise en scène			
A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D

Annexe 22 : Synthèse des résultats de l'évaluation.

Informations générales

Discipline(s) :	Enseignement moral et civique	Date de l'évaluation :	21/03/2019
Période :	0	Niveaux évalués :	CM1 (cycle 3)
Nombre de compétences :	4	Note :	pas de note.

Synthèse des résultats



Le développement de l'expression des émotions comme aide à la construction des représentations mentales chez l'enfant-élève

Tiffanie GUÉRINEAU

Directrice de mémoire : Cécile de Charrette

Résumé : Si l'on se réfère à la définition proposée par l'approche cognitive, le terme « apprendre » désigne la modification durable de « ses représentations (mentales, cognitives) et ses schèmes d'actions. » L'apprentissage des émotions à l'école primaire, évolue au gré des programmes officiels. Parallèlement à ces changements, les travaux en psychologie cognitive affirment l'importance de l'enseignement des émotions, comme aide à la construction du citoyen de demain. En effet, reléguer cet apprentissage plus tard dans la scolarité peut encourager une représentation initiale des émotions comme un acte seulement secondaire dans la formation de soi. Afin d'exprimer et conscientiser au mieux ses émotions et celles des autres, le langage oral et écrit est le support le plus adéquat, car il forme en parallèle des représentations mentales chez l'enfant-élève. En effet, la verbalisation a un effet sur les émotions et sur nos représentations mentales, ce qui influence également l'expérience que nous faisons de nos émotions. Le cadre sécurisant de l'école reste néanmoins une condition essentielle pour aider les élèves à se lancer dans cet apprentissage pour eux, et avec les autres.

Mots-clés : émotions, langages, représentations mentales, apprentissages, enfant-élève.

Summary : If we refer to the definition proposed by the cognitive approach, the term « to learn » refers to the lasting modification of « one's representations (mental, cognitive) and action patterns. » The learning of emotions in primary school, evolves according to the official programs. Alongside these changes, the work in cognitive psychology affirms the importance of teaching emotions, as an aid to build the citizen of tomorrow. Indeed, to relegate this learning later in schooling may encourage an initial representation of emotions as a secondary only act in self-formation. In order to better express and sensitize one's emotions and those of others, oral and written language is the most appropriate medium, as it forms parallel mental representations for the child-student. Indeed, verbalization has an effect on emotions and on our mental representations, which also influences our experience of our emotions. Safe environment of the school, however, remains an essential condition to help students engage in this learning for themselves, and with others.

Keywords : emotions, languages, mental representations, learnings, child-student.