



HAL
open science

**Analyse des effets d'activité visant la régulation
émotionnelle sur l'estime de soi et la participation orale
dans une classe de Moyenne et Grande sections de
maternelle**

Laura Aillaud

► **To cite this version:**

Laura Aillaud. Analyse des effets d'activité visant la régulation émotionnelle sur l'estime de soi et la participation orale dans une classe de Moyenne et Grande sections de maternelle. Education. 2019. dumas-02447623

HAL Id: dumas-02447623

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447623>

Submitted on 1 Apr 2020

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.

**Analyse des effets d'activités visant la
régulation émotionnelle sur l'estime de soi et
la participation orale dans une classe de
Moyenne et Grande sections de Maternelle.**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2^{ème} année
2018-2019 :
MEEF mention 1^{er} degré**

**Soutenu publiquement par
Mme AILLAUD Laura**

**En présence d'un jury composé de
Tuteur ESPE : Mme ROMERO Margarida
TUTEUR Education Nationale : Mme BELLONE Laurence**

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1-4
Partie 1 : Cadre théorique	4-14
1. Définition des concepts théoriques	4-10
1. Pratiques de l'oral	4-7
2. Estime de soi et confiance en soi	8-9
3. Régulation des émotions	9-10
2. Interaction des concepts théoriques	11-14
1. Lien entre participation orale et apprentissage	11
2. Lien entre estime de soi et participation orale	11-12
3. Lien entre estime de soi et régulation émotionnelle	12-13
4. Lien entre participation orale et émotions	13-14
Partie 2 : Expérimentation	15-32
1. Contexte	15
2. Mise en place de l'expérimentation	15-22
1. Participants	15
2. Matériel	16-18
3. Procédure	18-22
2.3 Résultats	22-32
2.3.1 Résultats sur l'évolution de l'estime de soi	23-26
2.3.2 Résultats sur l'évolution des comportements	26-28
2.3.3 Résultats sur l'évolution de la qualité de vie	29-30
2.3.4 Résultats sur l'évolution de la participation orale	29-32
Partie 3 : Analyse des résultats	32-36
3.1 Discussion	32-34
3.1.1 Pourquoi l'estime de soi des élèves a-t-elle augmenté ?	33
3.1.2 Pourquoi la participation orale des élèves a-t-elle augmenté ?	33-34
3.2 Limites et perspectives	34-36
3.2.1 Limites de l'expérimentation menée	34-36
3.2.2 Perspectives professionnelles	36
3.3 : Conclusion	36-37
Références	38-42
Programmes et ressources scolaires	42
Annexes	43-50
Résumé	51

Introduction

« *Parler ce n'est pas seulement dire le monde c'est aussi se dire soi* » (Bruyère, Moussaoui, 2008, p.22).

Dès sa naissance, l'enfant est plongé dans un « bain de langage ». Il est au contact permanent de sa langue maternelle. Comme l'indique Florin (2016), « [...] l'enfant manifeste un intérêt inné pour le langage » (p. 13). Le désir de parler vient à l'enfant lorsqu'il entend de multiples sonorités tels que des voix, de la musique, des chuchotements, des cris, etc. Ainsi, cette motivation à communiquer avec les personnes qui l'entourent va lui permettre d'apprendre très rapidement les codes de la langue maternelle. Pourtant, le langage articulé est un mode de communication complexe, tant au niveau de l'émission qu'au niveau de la réception (Dessalles, Picq, & Victorri, 2010). Le langage, fonction d'expression et de communication, se manifeste par le biais d'un système de signes, à savoir la langue. Lorsque l'être humain apprend sa langue maternelle, il devient « le sujet d'une parole » tout en apprenant « à penser et à exister en relation avec d'autres » (Bruyère, & Moussaoui, 2008, p. 34). La langue ne se réduit donc pas à un ensemble de signes, elle constitue un « mode de socialisation, une façon d'être et de comprendre le monde, un ensemble de pratiques à la fois individuelles et sociales » (Bruyère, & Moussaoui, 2008, p. 32), d'où l'importance de sa maîtrise.

L'école maternelle, qualifiée d'« école de la parole » (Kirady, 2002) puis d'« école du langage » (Ministère de l'Education nationale, 2017), place le langage au centre des apprentissages. Ce dernier constitue, en effet, la partie principale de l'enseignement dans une classe maternelle. A la lecture des différents programmes scolaires qui se sont succédé, l'oral est l'une des compétences clés du cycle 1 (« Les langages, priorité de l'école maternelle », BOEN du 21/10/1999 ; « Le langage au cœur des apprentissages », BOEN du 14/02/2002 ; « [...] l'objectif essentiel est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre », BOEN du 20/02/2008 ; « Le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme une condition essentielle de la réussite de toutes et de tous », BOEN du 26/03/15). Mais pourquoi les programmes accordent-ils une telle place au langage dans l'enseignement ? Plusieurs raisons peuvent en être à l'origine ; tout d'abord, comme le soulignent les documents d'accompagnements du ministère de l'Education nationale, le développement cognitif de l'enfant ne peut se réaliser sans la maîtrise du langage. Il convient ainsi de stimuler le langage oral des élèves, notamment en travaillant sur sa structuration.

Deuxièmement, le langage est perçu comme un véritable « marqueur social », c'est-à-dire qu'il va être déterminant pour le parcours scolaire de l'enfant, puis plus tard pour son intégration dans la société. Le langage est donc un bon appui pour prévenir les inégalités. Troisièmement, le langage permet à l'enfant de devenir autonome et de se socialiser, deux conditions essentielles à la réussite de l'enfant tant niveau scolaire qu'au niveau social. Effectivement, un des objectifs de l'école est de comprendre les propos de son ou ses interlocuteurs, de se faire comprendre par autrui, d'apprendre à communiquer, dialoguer, et d'être capable d'exprimer un besoin et/ou son opinion. Toutes ces dimensions langagières permettent d'amener l'enfant vers une « autonomie de communication » (Martin, La Borderie, & Morandi, 2002). Les échanges verbaux participent grandement à la construction de l'enfant dans sa dimension affective et sociale (Lefèvre & Rosa, 2017). Concernant la socialisation, c'est par et avec le langage qu'elle peut se développer. De plus, c'est en prenant la parole devant le groupe-classe que l'enfant pourra s'affirmer et se percevoir comme une personne singulière qui n'a pas peur d'exprimer ses opinions. C'est alors qu'un sentiment nouveau d'appartenance sociale pourra s'installer, permettant ainsi à l'enfant de se situer comme membre du groupe (Jeanjean & Massonnet, 2001). Enfin, le langage est considéré comme le pivot des apprentissages dans la mesure où sa maîtrise est nécessaire pour réaliser des activités dans les autres domaines d'apprentissages comme les activités physiques, les arts, le domaine des nombres, etc. Ainsi, il y a deux façons principales de travailler l'oral à l'école : utiliser l'oral comme un moyen d'expression et considérer l'oral comme un objet d'étude. Les enseignants doivent prendre en compte ces deux approches didactiques de l'oral dans leurs pratiques.

Au vu de son importance fondamentale à l'école maternelle, cette question du langage oral m'a beaucoup interpellée depuis ma rentrée en tant que professeur stagiaire dans une classe de maternelle. Dès le début de l'année scolaire, j'ai remarqué une disproportion concernant les temps de parole des élèves, notamment pendant les moments de regroupement. Les prises de parole étaient souvent monopolisées par un petit groupe de grands parleurs, au détriment des petits parleurs qui n'osaient jamais s'imposer. Or, selon moi, il est important que tous les élèves puissent participer aux échanges verbaux de la classe afin de développer leurs compétences langagières, tant au niveau structural qu'au niveau expressif. Pour ce faire, il me semble primordial de s'intéresser à la pédagogie de l'oral. Celle-ci repose sur un grand nombre de situations d'échanges à mettre en place avec sa classe ; l'objectif est de maintenir la communication entre les élèves et les adultes de l'école mais également entre les élèves eux-mêmes.

L'enseignant doit ainsi organiser son enseignement en vue de multiplier les interactions orales, et par conséquent augmenter les prises de paroles de tous les élèves. Ses choix pédagogiques sont donc déterminants.

De nombreux experts soutiennent la nécessité de travailler le langage oral à l'école. Parmi eux, Viviane Bouysse (2015), inspectrice générale de l'Education Nationale et référence française de l'école maternelle, affirme que la pédagogie de l'oral est une véritable priorité. De même, Mireille Brigaudiot, enseignante-chercheuse en sciences du langage, soutient la place centrale du langage dans les programmes de 2015 car cela enrichirait la vie intellectuelle des enfants (SNUipp-FSU, 2014). Plusieurs études sur des situations d'échanges en groupe-classe en école maternelle et élémentaire ont mis en évidence un état des lieux quelque peu préoccupant ; les enseignants de l'école maternelle ne sollicitent pas assez les petits parleurs de la classe, ce qui aurait un impact négatif sur le développement de leurs compétences langagières (Florin, Veronique, Courtial, & Goupil, 2002). De plus, la plupart des élèves ont tendance à se conformer à des situations de questions-réponses avec l'enseignant et n'entrent pas en interaction avec leurs pairs. Il semble donc important, en tant qu'enseignant, de se questionner sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle afin d'identifier les facteurs en jeu et de favoriser les situations d'échanges oraux avec et entre les élèves.

Au-delà des compétences langagières, parler devant autrui nécessite une prise de risque. Il semble donc indispensable de créer un climat de classe bienveillant, positif et chaleureux pour assurer une certaine sécurité affective et pour que l'enfant se sente en confiance. De plus, comme le précisent Garcia-Debanc et Delcambre (2001, p.5), « l'oral implique l'ensemble de la personne », c'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'organiser des moments d'échanges pour que tous les élèves parlent. À mon sens, il est nécessaire de prendre en compte l'état général de l'enfant, à savoir son état physique et psychique. En effet, l'identité influence les comportements de communication, notamment la réticence à communiquer ou la tendance à éviter la communication orale (Pearson, Child, DeGreeff, Semlak, & Burnett, 2011). Daly, Caughlin et Stafford (1997) ont d'ailleurs montré que les élèves ayant une estime de soi élevée ont moins d'appréhension vis-à-vis de la communication avec autrui. Inversement, les personnes ayant une plus faible estime d'eux sont plus réticentes à entrer dans une démarche communication et connaissent davantage d'anxiété dans un contexte d'échanges oraux. Il est donc essentiel que les élèves aient confiance en eux pour avoir le sentiment qu'ils peuvent participer aux échanges de la classe. Cela suppose qu'il est nécessaire de travailler sur l'estime de soi des élèves avant de les pousser à participer à l'oral.

Mes questionnements autour du langage oral m'ont donc poussée vers un sujet de mémoire visant à questionner les liens entre l'estime de soi et la participation orale. Plus précisément, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : comment renforcer l'estime de soi pour permettre aux élèves d'entrer dans l'oral ? Dans un premier temps, le cadre théorique traitera des liens existant entre l'estime de soi et l'engagement oral, entre l'estime de soi et la régulation émotionnelle mais également entre les émotions et la participation orale. Dans un second temps, une expérimentation dans une classe de Moyenne et Grande sections de Maternelle autour d'un projet sur les émotions sera mise en place pour tenter de renforcer la confiance en soi des élèves, et par conséquent d'augmenter leur participation orale. Enfin, l'analyse des résultats permettra de confronter les données théoriques et empiriques en vue de répondre à la problématique.

Partie 1 : Cadre théorique

1.1 Définition des concepts théoriques

1.1.1 Pratiques de l'oral

Les pratiques de l'oral font référence à trois dimensions spécifiques qu'il convient de définir : le langage, la langue et la parole. Le langage se définit comme la « faculté à communiquer par des systèmes de signes ». La langue, quant à elle, correspond à un système de signes verbaux qui s'organise en quatre domaines : la phonologie, le lexique, la morphologie et la syntaxe. Enfin, la parole est « la mise en œuvre de la langue par un sujet donné » (Martin, La Borderie, & Morandi, 2002). Ces trois dimensions, bien qu'elles soient différentes, sont imbriquées les unes avec les autres. A partir du modèle traditionnel du langage, comprenant un émetteur, un message et un récepteur, Roman Jakobson (1963) a établi six fonctions du langage. Selon lui, « le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions » :

- La fonction émotive, centrée sur le locuteur ;
- La fonction référentielle, correspondant au message ;
- La fonction conative, orientée vers le destinataire ;
- La fonction phatique, mettant en lien le locuteur et le destinataire ;
- La fonction métalinguistique, axée sur la langue ;
- La fonction poétique, jouant sur l'esthétisme.

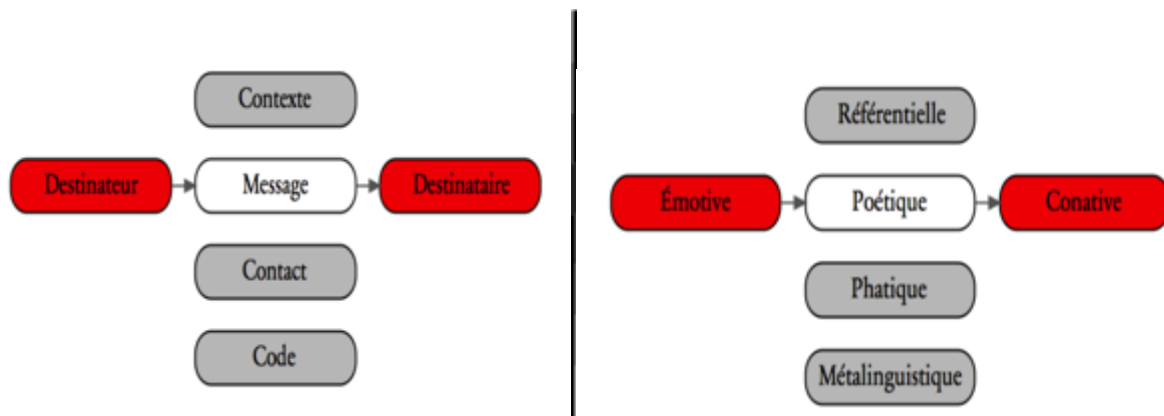


Figure 1. Schéma représentant les six fonctions du langage.

A partir de Jakobson (1963). Linguistique et poétique. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.

Ces six fonctions du langage sont à prendre en compte lors des situations de langage en classe. L'élève doit, en effet, être capable d'assurer différents rôles lors des échanges verbaux :

- Jouer avec ses émotions et adapter son attitude en fonction du message à transmettre (fonction émotive) ;
- Inciter autrui à agir, à entrer dans l'échange, l'interaction voire le débat (fonction conative) ;
- Rester dans les propos de l'échange, véhiculer un message en rapport avec le sujet initial (fonction référentielle) ;
- Maintenir le contact avec ses interlocuteurs par un regard, une gestuelle voire des rappels à l'ordre (fonction phatique) ;
- Utiliser un vocabulaire précis et compréhensible par tous, définir le sens des termes spécifiques ou complexes, ou bien donner des exemples pour étayer la compréhension de ses interlocuteurs (fonction métalinguistique) ;
- Varier le ton de sa voix et/ou chercher des expressions vivantes et amusantes pour marquer les esprits et faciliter la mémorisation de ses interlocuteurs (fonction esthétique).

Toutefois, il est évident que ces fonctions du langage se développent progressivement tout au long de la scolarité de l'élève. Pour assurer leur développement, il semble nécessaire d'explicitier les critères de l'oralité avec les élèves et de les guider vers chacune de ces fonctions de manière progressive. Il est à noter qu'à l'école maternelle, étant donné le très jeune âge des élèves, la mise en œuvre de certaines fonctions comme la fonction métalinguistique ou la fonction poétique reste difficile.

Comme énoncé dans l'introduction, le langage oral est au cœur des apprentissages scolaires, notamment à l'école maternelle. L'objectif est d'initier, dès le plus jeune âge, des activités langagières avec les élèves. « Echanger et réfléchir avec les autres », c'est pratiquer l'oral pour expliquer une situation donnée, évoquer un événement passé, s'intéresser aux points de vue d'autrui et affirmer ses opinions, échanger sur des productions, participer à un projet collectif, etc. C'est donc aux travers d'une multitude de situations langagières que l'enfant va progressivement apprendre à entrer en interaction avec autrui et à faire des efforts pour que les autres puissent accéder à la compréhension de ses propos. Par ailleurs, l'enseignant doit envisager diverses pratiques de l'oral dans ses choix didactiques, telles que la compréhension orale, la production orale ou encore l'interaction orale. Les programmes de 2015 préconisent d'accompagner progressivement les élèves dans des situations orales pour construire leur posture d'élève. Des objectifs langagiers spécifiques sont clairement identifiés : il s'agit de travailler de manière explicite les consignes et les histoires avec les élèves pour étayer leur compréhension, de nourrir leur production orale en apportant des modèles et du vocabulaire précis, et d'améliorer la structuration de leurs propos en travaillant sur la syntaxe (Lefèvre & Rosa, 2017). La pédagogie du langage, transversale à tous les domaines d'apprentissage, permet de travailler le langage oral dans toutes ses dimensions.

Dans le cadre de ce mémoire, la dimension qui nous intéresse le plus est celle liée à l'engagement oral, autrement dit le fait « d'oser entrer en communication ». Il s'agit d'ailleurs d'un objectif inscrit dans les attendus de fin de cycle 1. Sur la plan scolaire, la participation orale est souvent considérée comme un moyen de renforcer l'engagement (Jones, 2008) et perçue comme une forme d'apprentissage actif (Petress, 2006; Weaver & Qi, 2005). Le concept de participation se définit comme une « circulation de paroles et d'actions, entre l'enseignant et sa classe d'une part, entre les élèves d'autre part, censée être efficiente à la fois sur les processus d'enseignement et d'apprentissages et sur le fonctionnement du groupe » (Charlot & Reuter, 2012, p.2). Il s'agit d'une situation de communication où l'enfant se retrouve sous le regard d'autrui et dans laquelle son langage et sa gestuelle sont minutieusement inspectés. Ce concept de participation n'étant pas clairement défini dans les programmes scolaires ou les documents d'accompagnement ministériels, ses finalités restent floues et dissimulées entre des compétences langagières et des compétences psychosociales telles que l'aisance dans la communication.

De plus, la participation est au cœur de “trois tensions [...] : compétence vs. outil, expression orale vs. comportement, transversalité vs. spécificités disciplinaires” (Charlot & Reuter, 2012, p.7). Effectivement, la participation est à la fois considérée comme un objet et un moyen d’apprentissage ; elle peut être perçue soit comme une intervention orale, soit comme un ensemble de conduites. Enfin, elle est tantôt au service des apprentissages transversaux et tantôt au service d’un domaine spécifique. Ceci explique la complexité du concept de participation orale.

Bien que certains élèves aient besoin d’un « silence actif » pour comprendre le sujet de l’échange, l’enseignant doit les solliciter pour les aider à franchir un pas et les inciter à participer oralement (CNDP, 2011). En effet, observer les autres ne suffit pas pour développer des compétences langagières. La participation aux situations d’échanges est indispensable (Bruner, 1983). Ainsi, le but est que chaque enfant puis s’engager dans les pratiques de l’oral, notamment entrer en communication avec l’enseignant et ses camarades de classe. Chacun doit pouvoir être en mesure de dire, exprimer ses opinions, questionner autrui, etc. Les objectifs à atteindre sont progressifs : ils vont de la capacité à communiquer par le non verbal, puis en utilisant le langage oral, à celle d’échanger avec autrui, de prendre la parole en petit groupe pour ensuite oser parler devant l’ensemble des élèves. En conséquence, l’enseignant doit veiller à solliciter chaque élève de manière personnelle à de nombreuses reprises dans la journée. Cependant, comme l’ont souligné Green et Harker (1982), prendre la parole devant autrui est une tâche complexe. En effet, il faut pouvoir déterminer le moment adéquat, connaître le sujet de l’échange et savoir à qui s’adresser. Pour cela, l’étayage de l’enseignant est nécessaire : son rôle est d’installer les conditions d’une communication au sein du groupe-classe et d’organiser les prises de parole. Les règles de communication sont établies avec les élèves ; leur respect est obligatoire. Les élèves doivent écouter leurs camarades, parler uniquement si l’enseignant ou un élève ayant le rôle d’organisateur accorde la parole, rester dans le sujet de l’échange et/ou tenter de le compléter, de l’enrichir (Jeanjean & Massonnet, 2001). De par sa complexité, la communication orale tend à être évitée par certains élèves, que l’on nomme généralement les petits parleurs ; et c’est principalement sur ce groupe d’élèves qu’il semble nécessaire d’agir.

1.1.2 Estime de soi et confiance en soi

Le verbe « estimer » vient du latin *aestimare* qui signifie « évaluer » ; il s'agit de déterminer la valeur ou d'avoir une opinion sur quelque chose/quelqu'un. Ainsi, l'expression « estime de soi » se définit comme un regard-jugement que l'on porte sur soi ; il s'agit de « déterminer sa valeur personnelle » (Meram, Eyraud, & Fontaine, Oelsner, 2006). L'estime de soi est un facteur essentiel à notre équilibre psychologique, à notre santé mentale. Une des premières fonctions de l'estime de soi est « la capacité à s'engager efficacement dans l'action » (André, 2005). L'estime de soi est déterminée par le monde extérieur, à savoir le cercle familial, social et scolaire de l'enfant. Un individu qui a une estime de soi positive, se sent généralement bien dans sa peau et parvient à faire face aux multiples obstacles et difficultés qu'il rencontre dans sa vie. En revanche, une personne qui a une estime de soi négative a tendance à accumuler les souffrances et les difficultés, ce qui va nuire grandement à sa vie quotidienne et perturber son bien-être. André et Lelord (2007) définissent les trois piliers de l'estime de soi :

- « L'amour de soi », c'est-à-dire se considérer avec bienveillance, se respecter ;
- « La vision de soi », autrement dit le regard que l'on porte sur soi, le fait de croire en ses capacités et ressources personnelles ;
- « La confiance en soi », à savoir agir sans peur de l'échec ou du jugement d'autrui.

La confiance en soi s'applique surtout aux actes de l'individu, c'est pourquoi c'est la dimension sur laquelle nous allons davantage nous intéresser. « Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (André & Lelord, 2007, p.20). Il s'agit, en d'autres termes, du sentiment subjectif qu'éprouve un individu concernant sa capacité à réussir ou non ce qu'il entreprend (André, 2005). Lorsqu'un enfant n'a pas confiance en lui, c'est qu'il a des doutes sur ses capacités à faire face aux situations qui s'imposent à lui comme aller vers les autres, parler devant un groupe, etc.

Le manque de confiance en soi peut donc entraîner « des inhibitions, des hésitations, des abandons et/ou un manque de persévérance » (André & Lelord, 2007, p.22).

Selon Guédeney (2011), il existe en réalité deux grandes facettes de l'estime de soi, celle liée aux relations avec autrui – appelée « soi émotionnel » et qui détermine la valeur qu'une personne se donne, et l'estime de soi comme « sentiment d'efficacité personnelle » – qui se manifeste dans les situations où il faut faire face à quelque chose et qui sollicite les compétences scolaires, sociales, sportives, artistiques, etc. Cette dernière intègre la confiance en soi et se développe par l'interaction de processus complexes utilisant les ressources personnelles de l'enfant (cognitives, affectives et comportementales).

Ce sont ces processus qui vont permettre le développement de compétences dites « psychosociales ». Ces dernières jouent un rôle important dans la capacité à gérer ses relations avec autrui, à résister au stress, à demander de l'aide ou aider une personne en retour, etc. Il semble donc intéressant de travailler ces compétences dans le domaine de l'éducation. Les programmes de 2015 notifient d'ailleurs que les enseignants doivent être attentifs « à ce que tous [les élèves] puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres » (BOEN du 26/03/15, p.4). De plus, l'éducation à la santé a pour mission de renforcer les compétences psychosociales des élèves. Promouvoir l'estime de soi dans le domaine scolaire apparaît comme fondamental au bien-être des élèves.

1.1.3 Régulation des émotions

Depuis quelques années, de nombreuses recherches se sont penchées sur l'étude des émotions dans le domaine scolaire. Chaque jour, les enfants ressentent des émotions différentes qui vont influencer la qualité de leur « présence » à l'école. Pour pouvoir rentrer pleinement dans les apprentissages, l'élève doit d'abord se rendre disponible affectivement et cognitivement (Pharand & Doucet, 2013). Les émotions négatives ont un impact sur notre comportement et notre capacité de réflexion. Dans le domaine scolaire, Guitouni (1983) affirme que les émotions peuvent limiter les capacités attentionnelles des élèves, et par conséquent nuire à leurs apprentissages. Lorsque l'on ressent de la frustration, de l'humiliation ou bien de l'injustice, notre état émotionnel entre en confusion avec notre état cognitif. Cela limite nos capacités de compréhension, et par conséquent, notre aptitude à apprendre. Ces conflits psychocognitifs influencent négativement notre stabilité fonctionnelle et relationnelle (Pharand & Doucet, 2013). D'un point de vue neurologique, MacLean (1952) a mis en évidence le terme de « système limbique » pour désigner le support neuronal des émotions. Selon lui, notre cerveau est divisé en trois parties : la partie reptilienne, le néocortex et le système limbique. Ce dernier est considéré comme le siège des émotions et joue un rôle essentiel dans la prise de décision, en contrôlant et validant les choix provenant du cortex. De même, Damasio (1994) a constaté que nos facultés de raisonnement étaient déterminées par notre « cerveau émotif ». En effet, à partir d'études de cas, il a montré l'existence d'un lien entre l'absence d'émotions et la perturbation du raisonnement, ce qui l'a mené à la conclusion suivante : les émotions sont indispensables au raisonnement.

Toutefois, certaines théories ont été remises en cause par de nouvelles recherches en neurologie, notamment celle de l'existence d'un seul « cerveau émotionnel »; en effet, LeDoux (2005), pionnier de la neurologie des émotions, souligne la diversité de nos émotions et leur rattachement à plusieurs circuits plutôt qu'à un seul système unique. Selon lui, il n'y aurait pas un mais plusieurs « cerveaux émotionnels ». Berthoz (2013), neuroscientifique de l'Inserm, explique le fonctionnement des émotions au niveau cérébral : il existe des liens étroits entre l'activation de certaines structures cérébrales et l'induction de certaines émotions ; par exemple, en cas de peur, l'amygdale s'active. A l'intérieur du cortex cérébral, des circuits émotionnels sous-tendent les transferts d'informations entre les régions profondes du cerveau et les régions pré-frontales.

Les premières théories cognitives des émotions (Leventhal, 1979 ; Lazarus, Kanner & Folkman, 1980 ; Mandler, 1980) se sont penchées sur l'évaluation émotionnelle, c'est-à-dire les mécanismes qui codent émotionnellement une situation donnée. Lorsque nous pensons, percevons ou ressentons quelque chose, nous évaluons inconsciemment et de manière très rapide l'effet produit, à savoir positif, neutre ou négatif ; [...] « c'est la *signification personnelle* que nous donnons à des stimuli ambigus dans notre environnement qui détermine l'émotion que nous ressentons, et ce à travers une évaluation cognitive » (Garcia-Prieto, Tran & Wranik, 2005, p. 198). Ainsi, les émotions sont personnelles ; c'est l'individu qui effectue l'évaluation de la situation à l'origine du déclenchement d'une ou plusieurs émotions. Les émotions nous transmettent alors un message codé, message qui peut se manifester de diverses manières, notamment de manière physiologique comme la rougeur, les mains moites, etc., ou de manière expressive/comportementale comme la joie, la tristesse ou la colère (Pharand & Doucet, 2013).

Pour apprendre à réguler ses émotions, l'individu va d'abord devoir identifier et décoder ce message, c'est ce que Goleman (1997) nomme « l'intelligence émotionnelle ». Cette forme d'intelligence permet d'identifier nos émotions, de les traduire en mots et de prendre conscience de leurs conséquences sur notre corps et sur autrui. Toutefois, cette régulation émotionnelle ne peut se faire sans en avoir compris le mécanisme des émotions. Ainsi, en éduquant les élèves à l'intelligence émotionnelle, on leur fait découvrir les émotions et leur mécanisme, en vue de développer un certain nombre de compétences de régulation émotionnelle. Le thème des émotions est d'ailleurs souligné dans les programmes de 2015. Il s'agit d'apprendre aux élèves à identifier ce qu'ils ressentent et à « mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions » (BOEN du 26/03/15, p.11).

1.2 Interaction des concepts théoriques

1.2.1 Lien entre participation orale et apprentissage

Comme évoqué précédemment, le langage oral est considéré comme un véritable pivot des apprentissages à l'école maternelle. Les compétences orales seraient au cœur de la réussite scolaire des élèves, notamment en ce qui concerne leur entrée dans l'écrit. En effet, la maîtrise de l'oral serait un prérequis à la maîtrise de l'écrit. Comme l'indique Hassan (2006), il s'agit d'abord de maîtriser un certain nombre de compétences langagières pour réussir à s'approprier l'écrit. Des recherches ont également mis en évidence la valeur prédictive des compétences orales sur les performances scolaires des élèves de maternelle (Zazzo, 1978 ; Muller, 1986 ; Florin, 1991). Selon Zazzo (1978), la participation orale était un très bon prédicteur de l'adaptation au cours préparatoire. Muller (1986) et Florin (1991) ont, quant à eux, souligné les bénéfices d'un engagement oral en Grande section de Maternelle sur les performances en lecture après 6 et 9 mois d'école élémentaire.

1.2.2 Lien entre estime de soi et participation orale

Des récentes études comme celle de Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012) ont mis en évidence les liens entre estime de soi et mobilisation scolaire : « plus l'estime de soi est élevée, notamment le soi socio-émotionnel et le soi scolaire, plus la mobilisation scolaire est importante » (p. 435). Dans une même perspective, Al-Hebaish (2012) a montré une corrélation positive entre la confiance en soi et la réussite scolaire des élèves. A l'issue de cette étude, il a été préconisé aux enseignants de travailler avec leurs élèves sur la confiance en soi pour améliorer leurs performances orales. En effet, la participation orale des élèves, c'est-à-dire leur engagement dans des situations d'échanges verbaux, est très liée à leur estime de soi, et plus particulièrement à leur confiance en soi ; la prise de parole étant considérée comme un acte d'affirmation de soi dans le contexte scolaire. Un élève ayant une faible confiance en lui va être dans l'incapacité d'agir, et donc de prendre la parole devant autrui, notamment par peur de l'échec et/ou du jugement de ses camarades. Les petits parleurs sont généralement considérés comme timides, en retrait socialement et ayant une appréhension à communiquer, liée à leur faible confiance en eux. De plus, leurs capacités langagières sont souvent limitées (Evans, 1996), impactant négativement leur vision d'eux-mêmes.

Leur faible estime de soi va les conduire à se montrer plus discrets lors des temps de langage et à éviter toute participation. Comme le précisent Lefèvre et Rosa (2017), ce n'est qu'à travers la relation de confiance instaurée avec ses interlocuteurs que l'enfant osera parler. Cela suppose ainsi de travailler sur sa confiance en soi pour lever ses appréhensions vis-à-vis du jugement d'autrui, se sentir en sécurité affective, avant de s'engager dans des échanges verbaux avec les autres.

En outre, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 Juillet 2013, ayant redéfini les missions de l'école maternelle, va dans ce sens. Il est notifié qu'« en développant chez chacun la confiance en soi et l'envie d'apprendre, l'école maternelle doit conforter et stimuler le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux différents moyens d'expression ». Il faut donc agir sur l'état psychique de l'enfant pour l'aider à réduire ses appréhensions face aux pratiques expressives comme l'oral.

1.2.3 Lien entre estime de soi et régulation émotionnelle

Des études ont montré l'existence d'un lien entre la perception de soi et le développement émotionnel. Des enfants ayant une faible estime de soi montraient des pensées négatives lorsqu'ils vivaient des moments difficiles, alors que ceux ayant une forte estime de soi exprimaient, au contraire, des pensées émotionnelles positives (Terwogt, Rieffe, Miers, Jellesma, & Tolland, 2006). Ainsi, le degré d'estime de soi peut influencer nos ressentis, nos émotions. Il détermine, en effet, la perception et l'interprétation d'une situation donnée. L'individu éprouve alors des émotions qui vont déterminer ses comportements en réponse à la situation de départ.

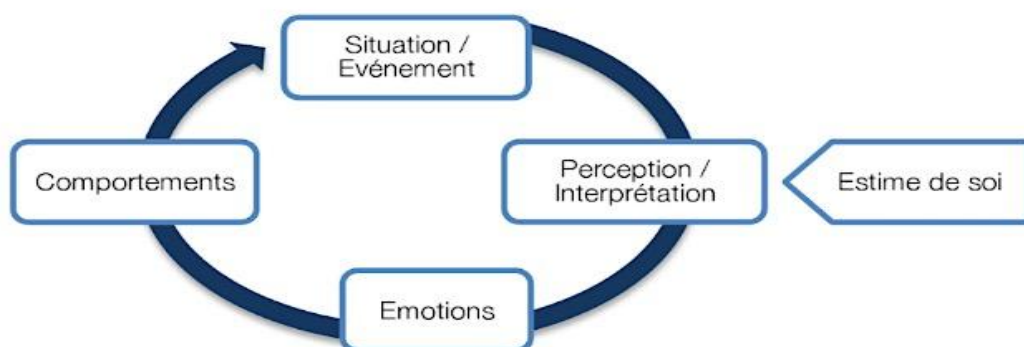


Figure 2. Schéma extrait de Chambah (2011). Intégration de l'estime de soi dans l'évaluation cognitive (modèle MII).

Il existe donc un lien étroit entre le niveau d'estime de soi d'une personne et son état émotionnel. Une baisse d'estime de soi entraîne des émotions négatives prédominantes ; a contrario, une haute estime de soi induit des émotions positives prédominantes.

D'après les travaux de Goleman (1999), l'intelligence émotionnelle met en évidence cinq principales composantes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes humaines. Khanjani et collègues (2010) ont montré une corrélation positive entre l'intelligence émotionnelle et ces cinq composantes de l'estime de soi. C'est donc en apprenant à maîtriser ces composantes que l'individu accède à une meilleure connaissance de son fonctionnement interne, parvient à réguler ses émotions et développe son estime de soi et sa confiance en soi. Bien que le niveau d'estime de soi influe sur l'humeur et l'état émotionnel de l'individu, le fait de développer une compétence de régulation émotionnelle permet de répondre plus efficacement aux situations. Cela a pour conséquence de favoriser les chances de réussite, ce qui en retour contribue au développement de l'estime de soi (Chambah, 2012). Ainsi, il existe des influences réciproques entre estime de soi et régulation émotionnelle. Les personnes ayant une haute estime de soi développent de bonnes compétences de régulation des émotions, ce qui assure une stabilité émotionnelle ; à l'inverse, les personnes qui savent maîtriser leurs émotions développent également leur estime de soi.

1.2.4 Lien entre participation orale et émotions

Au regard de la littérature scientifique, il existe un lien étroit entre la régulation émotionnelle et la réussite scolaire. Selon Kurdek et Sinclair (2001), les émotions et la motivation sont deux facteurs importants dans la réussite scolaire des élèves. Cela a été de nouveau vérifié par des recherches plus récentes en psychologie et neurosciences qui affirment que les émotions agissent fortement sur la motivation, la mémoire et l'apprentissage des élèves (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008). Izard, Stark, Trentacosta et Schultz (2008) ont d'ailleurs montré que des composantes motivationnelles contenues dans les émotions avaient un impact sur la cognition et le fonctionnement adaptatif. L'effet de l'émotivité sur la réussite serait en fait indirect et proviendrait de l'action de divers processus cognitifs – comme la mémoire, de procédés motivationnels – comme le goût de l'école, et de ressources interpersonnelles – comme la relation à l'autre (Zhou & al., 2010). Par exemple, l'anxiété et la colère ont un impact négatif sur la capacité des élèves à se rappeler des informations pertinentes (Rice, Levine, & Pizarro, 2007).

Par ailleurs, s'il existe une corrélation entre émotions positives et réussite globale des élèves (Pekrun & al., 2004), la tendance inverse est également plausible : les enfants ayant un niveau de colère, tristesse et timidité élevé réussissent moins bien scolairement (Valiente, Lemery-Chalfant, & Swanson, 2010). Ces recherches prouvent donc qu'il est important de se pencher réellement sur les émotions des élèves en vue d'améliorer leurs capacités à apprendre ; l'éducation émotionnelle étant, en effet, considérée comme un facteur facilitateur de l'apprentissage, dans la mesure où elle réduit l'anxiété et le stress et qu'elle permet d'aboutir à des relations humaines efficaces et harmonieuses (Houst, 2005). En outre, Eisenberg, Sadovsky et Spinrad (2005) ont montré que la compréhension et la maîtrise des émotions ainsi que les compétences linguistiques avaient un impact positif significatif sur les compétences sociales et académiques des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Il convient ainsi aux enseignants de prendre en compte la diversité des émotions vécues par les élèves à l'école dans leur démarche pédagogique.

Bien que de nombreuses recherches se soient intéressées aux émotions et à la réussite scolaire, peu d'entre elles ont mis en évidence un lien direct entre les émotions et les pratiques de l'oral. Pourtant, les situations stressantes telles que la prise de parole en public nécessitent une certaine maîtrise de ses émotions. Effectivement, « la libération du langage est imbriquée dans la libération des émotions » (Hénaff, LeGuernic, & Salon, 2012, préface VIII). Cela pourrait suggérer que la libération des émotions entraînerait la libération du langage ; ces deux facteurs semblent liés. De plus, Boekaerts (2010) affirme que les émotions occupent une place importante dans les apprentissages d'une part, et dans l'autorégulation des stratégies d'apprentissage d'autre part. D'après elle, la compréhension et la régulation des émotions jouent un rôle dans le maintien de l'activité, notamment dans les situations complexes et/ou angoissantes. Or, prendre la parole devant un groupe est généralement une situation stressante pour les élèves, surtout pour les plus réservés, dans la mesure où il faut s'exposer au regard des autres ainsi qu'à leur jugement. Cela peut alors entraîner des préoccupations et des émotions complexes chez eux. On pourrait donc supposer que le fait de travailler sur les émotions, d'apprendre à les reconnaître et à les maîtriser, permettrait aux petits parleurs de s'engager davantage dans les situations orales.

Partie 2 : Expérimentation

2.1 Contexte

Ma rentrée en tant que professeur des écoles stagiaire s'est effectuée dans une classe à double niveau (Moyenne et Grande sections) au sein de l'Ecole maternelle des Plans, située dans la commune de Villeneuve-Loubet. Il s'agit d'un quartier relativement favorisé accueillant une diversité culturelle. Ma classe est composée de vingt-neuf élèves, dix-sept filles et douze garçons. Deux d'entre eux sont des élèves à besoins spécifiques : une élève ayant des difficultés d'ordre gestuel/moteur et attentionnel, et un élève ayant des troubles du comportement qui est suivi par une auxiliaire de vie scolaire (AVS). Il s'agit d'une classe hétérogène au niveau du cadre de vie des élèves (situations socio-économiques et milieux culturels variés) mais également au niveau de leurs processus d'apprentissage. En effet, l'autonomie, les capacités d'attention, les niveaux de compréhension et la participation, par exemple, varient en fonction des élèves ; chaque élève progresse à son propre rythme d'apprentissage.

Dès les premières semaines, j'ai voulu installer une ambiance de classe sereine et bienveillante afin que les élèves s'y sentent bien et qu'ils soient contents de venir à l'école, un des objectifs premiers de l'école maternelle. Toutefois, malgré un climat de classe positif, j'ai tout de même remarqué une certaine disproportion au niveau de la participation orale des élèves en coin regroupement. Une partie des élèves n'osait pas s'imposer face à la prise de parole répétée d'un groupe de grands parleurs. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mettre en place tout un projet autour des émotions pour tenter de renforcer la confiance en soi des élèves, et par conséquent de réguler les prises de paroles : augmenter la participation orale des petits et des moyens parleurs, et réduire l'impulsivité et la monopolisation des grands parleurs.

2.2 Mise en place de l'expérimentation

2.2.1 Participants

La classe est constituée de 29 élèves âgés de 4 à 6 ans. Tous ont participé à l'expérience. La distribution était la suivante : 24 enfants (14 filles et 10 garçons) scolarisés en Grande section et 5 enfants (3 filles et 2 garçons) scolarisés en Moyenne section de Maternelle.

2.2.2 Matériel

Pour mettre en place l'expérimentation, j'ai utilisé une combinaison de ressources pédagogiques et de recherche qui ont été sélectionnées dans des objectifs tant pédagogiques que de récoltes de données. Au niveau des documents issus de la recherche scientifique, nous avons utilisé des questionnaires (Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-caretta, 1987; Bélanger, Bowen & Rondeau, 1999) ; Gayral-Taminh, & al., 2005 ; Maintier & Alaphilippe, 2006) (cf. Annexe 1). Au niveau des supports pédagogiques, nous avons mobilisé des albums de littérature de jeunesse, des chansons, etc. J'ai également créé un bon nombre de jeux et d'ateliers en lien avec les émotions. En effet, n'ayant pas trouvé suffisamment de supports pédagogiques adaptés et en lien avec le thème des émotions dans les ressources existantes, j'ai décidé de créer moi-même ce matériel pédagogique. Pour ce faire, je me suis inspirée de diverses ressources littéraires et pédagogiques (voir p.18). De plus, j'ai réaménagé ma classe en y intégrant un coin relaxation/yoga.

Concernant l'évaluation de la participation orale, j'ai choisi d'observer à la fois la fréquence et la qualité des interventions verbales des élèves.

Dans la littérature scientifique, la fréquence de participation orale est souvent mesurée par le biais de questionnaires (Dallimore, Hertenstein, & Platt, 2008; Frymier & Houser, 2015). Toutefois, étant donné le jeune âge de mes élèves, un questionnaire relatant leur fréquence de participation orale n'est pas adapté. De plus, pour des raisons pratiques et pour limiter la part de subjectivité liée à ces questionnaires, j'ai choisi de relever la fréquence de participation orale de mes élèves en cochant leur volonté d'intervention. Ainsi, j'ai noté le nombre de fois où chaque élève a levé la main pour prendre la parole lors des moments de regroupement prédéterminés, et ce pendant une semaine de classe. La fréquence de participation orale de chaque élève a été relevée avant (semaine du 19/11/18 au 23/11/18) et après (semaine du 04/03/19 au 08/03/19) le projet sur les émotions.

Pour ce qui est de la qualité des interventions orales, je me suis basée sur les travaux de Frymier et Houser (2015) dans lesquels figurent quatre items principaux permettant d'évaluer la participation orale des élèves : je participe activement aux discussions de classe, je partage des exemples personnels, je pose des questions pour renforcer la compréhension par rapport aux propos d'autrui, je pose des questions sur le contenu.

L'estime de soi des élèves a été mesurée par le biais de trois questionnaires (cf. Annexe 1) :

- *Questionnaire d'auto-évaluation* (Maintier & Alaphilippe, 2006)

L'échelle a été quelque peu modifiée pour des raisons de facilitation étant donné le très jeune âge des élèves (inférieur à 6 ans). Ainsi, j'ai ajouté des images (verres d'eau) pour matérialiser les réponses et faciliter la compréhension des élèves. La passation s'est déroulée lors des temps hors-classe, notamment pendant les récréations ou la pause méridienne, dans la salle de classe. Chaque élève a été appelé individuellement. J'ai présenté le questionnaire et lu l'ensemble des questions de manière similaire pour tous les élèves. Le questionnaire a été rempli de manière chronologique sur la base de leurs réponses orales.

- *"Self-Perception Profile" (SPP)* (Harter, 1983 ; traduit de l'anglais et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-careta, 1987)

Certaines questions ont été volontairement enlevées pour des raisons pratiques et contextuelles. Ce questionnaire a été rempli par l'ATSEM et moi-même, de manière individuelle et au cours de la même période. Les réponses ont ensuite été moyennées.

- *"Grille d'évaluation par les enseignants" (GEPE)* (Bélangier, Bowen & Rondeau, 1999)

Il s'agit d'une mesure permettant d'évaluer les comportements des élèves en milieu scolaire, notamment les comportements pro-sociaux vs. agressifs, ainsi que leur estime de soi. Seuls 14 items sur 41 ont été sélectionnés par manque de temps.

En outre, un questionnaire d'auto-évaluation sur la qualité de vie des élèves a également été proposé à l'ensemble des élèves, afin de pouvoir contrôler une partie des facteurs pouvant influencer l'estime de soi des élèves, leurs comportements à l'école et leurs émotions. Il s'agit du questionnaire AUQUEI (Auto-évaluation de la qualité de vie de l'enfant) (Gayral-Taminh & al. 2005). Initialement, ce questionnaire s'adresse à des enfants âgés de 4 à 12 ans et utilise des visages de « figurines » exprimant un plus ou moins grand degré de satisfaction (4 degrés). L'utilisation de cette échelle imagée permet de favoriser la compréhension des enfants. Le nombre conséquent de questions (63) a toutefois été réduit (17) pour éviter le décrochage des élèves et pour se concentrer uniquement sur les aspects qui me semblaient être les plus importants, à savoir ceux en lien avec le domaine de l'éducation et de la famille de l'enfant.

Pour mettre en place une diversité d'activités visant la régulation émotionnelle, j'ai utilisé différents supports pédagogiques. En effet, j'ai travaillé avec les élèves sur divers albums de littérature de jeunesse (cf. Annexe 2) et j'ai exploité plus en profondeur l'œuvre littéraire d'Anna Llenas qui s'intitule La couleur des émotions. J'ai également proposé une variété d'activités aux élèves, en me basant sur différentes ressources littéraires et pédagogiques. Par exemple, je me suis appuyée sur le livre de Claeys Bouuaert, qui s'intitule L'éducation émotionnelle, de la maternelle au lycée, pour mettre en place le rituel des « émotions du jour », des jeux de mimes ainsi que des activités de réflexion où les élèves peuvent débattre sur des situations de la vie quotidienne impliquant les émotions. Selon Claeys Bouuaert, ces activités permettent de développer la capacité des élèves à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et de les aider à maîtriser leurs émotions. Meram, Eyraud, Fontaine et Oelsner (2006) ont également éclairé ma réflexion pédagogique. Ces auteurs ont mis en évidence un certain nombre d'exemples d'activités pour apprendre à se connaître, à connaître autrui et pour apprendre à percevoir et identifier les émotions et sentiments. J'ai ainsi repris divers petits jeux pour alimenter mon projet, notamment les jeux de différenciation et des visages que je développerai plus tard. Des moments de relaxation, à travers l'écoute d'audios extraits du livre de méditation Calme et attentif comme une grenouille, ont également enrichi mon projet. La pleine conscience est accessible aux enfants ; elle permet de les calmer, de recentrer leur attention et de leur apprendre à mieux ressentir les choses qui se passent dans leur corps, à travers des exercices de respiration notamment. Des études ont d'ailleurs montré l'intérêt de la pleine conscience auprès des enfants (Burke, 2010). En outre, des ateliers individuels de manipulation en lien avec l'album La couleur des émotions ont été proposés aux élèves. Enfin, la création d'un livre individuel sur les émotions (cf. Annexe 3) a permis de synthétiser les savoirs et savoir-faire des élèves sur ce thème et a nécessité l'utilisation de divers matériaux d'arts plastiques. Par ailleurs, j'ai également réaménagé l'espace de ma classe, notamment en y intégrant un « coin yoga » avec un tapis, une tente et des coussins.

2.2.3 Procédure

L'objectif de cette expérimentation est de mettre en évidence les liens entre estime de soi, régulation émotionnelle et participation orale ; il s'agit plus précisément de renforcer l'estime de soi des élèves, au travers de la réalisation d'un projet sur les émotions, afin d'augmenter les prises de parole des petits et moyens parleurs du groupe-classe.

L'hypothèse principale est la suivante : la mise en place d'un projet sur les émotions permet de renforcer la confiance en soi des élèves, et par conséquent de favoriser la participation orale de tous les élèves ; autrement dit, il existe un lien entre la régulation des émotions et la participation orale. Un plan intra-sujets a été réalisé avec une variable indépendante qualitative - le projet autour des émotions - à deux modalités (pré-projet vs. post-projet), deux variables dépendantes quantitatives, à savoir la fréquence et la qualité de la participation orale des élèves, et une variable médiatrice : l'estime de soi. Ainsi, l'expérimentation s'est décomposée entre trois parties : deux parties destinées à l'observation et au recueil d'informations sur l'estime de soi des élèves, sur leurs comportements en milieu scolaire ainsi que sur leur participation orale (fréquence et qualité de la prise de parole), et une partie axée sur le projet autour des émotions.

L'expérience s'est donc déroulée en trois temps :

- Période 2 (mois de novembre) : observations et recueil des données
- Période 3 (mois de janvier) : mise en place du projet autour des émotions
- Période 4 (mois de mars) : observations et recueil des données

Les observations menées en périodes 2 et 4 se sont étalées sur une semaine lors de différents moments de regroupement définis à l'avance (de 10h00 à 10h30 et de 15h00 à 15h30). C'est lors de ces moments collectifs au coin regroupement que j'ai pu noter la participation orale des élèves à l'aide des grilles d'évaluation présentées précédemment. Le recueil des données s'est également effectué sur une semaine pour les questionnaires remplis par l'ATSEM et moi-même (enseignante), et sur deux semaines pour les questionnaires nécessitant les réponses des élèves. Comme évoqué précédemment, les élèves sont passés individuellement lors des temps hors-classe, à savoir pendant les récréations et la pause méridienne.

Concernant mon projet autour des émotions, celui-ci a été mené sur dix jours. Dans ce projet, tous les domaines d'apprentissage ont été intégrés (cf. Annexe 4). Le fil conducteur de ce projet était l'exploitation de l'album La couleur des émotions d'Anna Llenas. Les élèves ont dû créer leur propre livre des émotions. Ils ont également dû réaliser un certain nombre d'ateliers individuels, quelques fiches d'activités ainsi que divers petits jeux ritualisés :

- **Le rituel des émotions du jour** : tous les matins, les élèves devaient accrocher leur photographie sur l'émotion qu'ils ressentaient en arrivant à l'école. Ils pouvaient ensuite expliquer leur choix à leurs camarades lors des moments de regroupement.



Figure 3. Rituel des « émotions du jour » installé dans la classe

- **Le jeu de différenciation** : tous les mardis matins, je lisais une situation de la vie quotidienne (cf. Annexe 5) aux élèves et ces derniers devaient y répondre en choisissant un des visages exprimant une émotion puis expliquer leur choix.
- **Le jeu des visages** : tous les vendredis matins, quatre ou cinq élèves venaient, à tour de rôle, choisir une des images de visages retournées devant le tableau ; ces images exprimaient les émotions dites « primaires », à savoir la peur, la colère, la tristesse, la joie, la surprise et le dégoût (Ekman, 1992). Les élèves devaient ensuite nommer l'émotion représentée puis raconter une courte histoire en lien avec cette émotion.

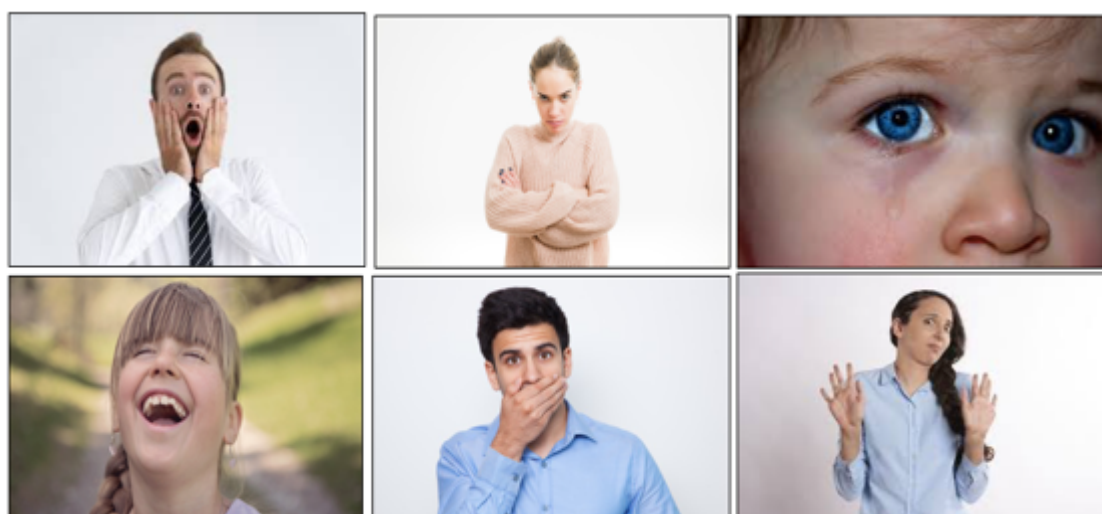


Figure 4. Visages exprimant les émotions primaires (Images libres de droit extraites de Google Images)

- **Le mime des émotions** : deux fois par semaine, quatre ou cinq élèves venaient, à tour de rôle, choisir une poche dans mon « tablier des émotions » ; après leur avoir montré l'image du monstre des émotions, ils devaient mimer l'émotion et la faire deviner à leurs camarades.



Figure 5. « Tablier des émotions »

- **L'activité de réflexion** : une fois par semaine, lors d'un cercle de parole, je posais une question ouverte aux élèves (e.g., “Comment voit-on la tristesse chez une personne ? Qu'est-ce que l'on peut faire lorsque l'on voit un camarade triste ?”, “Qu'est-ce que la fierté ? Faut-il être fier de soi ?”, etc.) et ces derniers devaient y répondre par des discussions collectives, des échanges partagés, en justifiant leurs choix.
- **La relaxation / méditation** : tous les jours après la pause méridienne, un moment de relaxation était instauré à travers les audios du livre de méditation Calme et attentif comme une grenouille.

J'ai choisi de proposer ces rituels aux élèves car ces derniers auraient une fonction sécurisante grâce au caractère connu des activités et à leur répétition régulière et standardisée. Les rituels offrent, en effet, un cadre structuré et rassurant et donnent des repères aux élèves (Marquié-Dubié, 2009). En Éducation Physique et Sportive, les élèves ont participé à des jeux coopératifs (e.g., le château de Radégou) et à quelques séances de yoga.

De plus, un « coin relaxation/yoga » a été aménagé dans la classe : ce coin était accessible à n'importe quel moment de la journée et avait pour objectif de calmer les élèves, de les relaxer lorsqu'ils en avaient besoin. Il permettait également aux élèves de s'exercer à des positions de yoga.

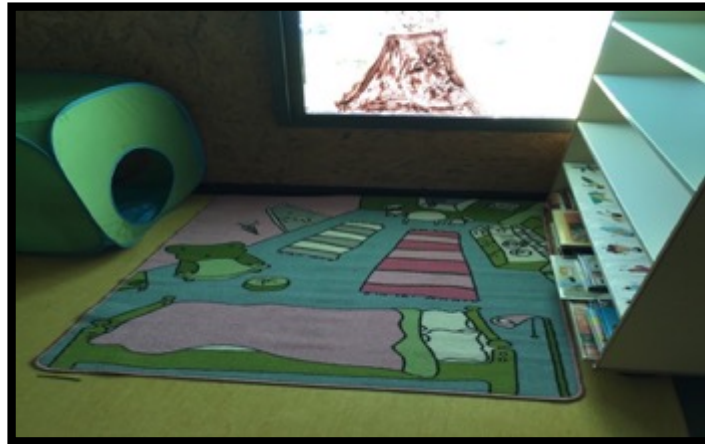


Figure 6. Coin « relaxation/yoga » de la classe

L'objectif de ce projet autour des émotions était d'apprendre aux enfants à reconnaître et nommer leurs émotions, à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent pour pouvoir s'exprimer et se libérer. Au regard de la littérature scientifique présentée précédemment, cela permettrait d'augmenter l'estime de soi des élèves et de les mener vers une meilleure compréhension d'eux-mêmes. Ainsi, en travaillant sur les émotions, les élèves apprendraient à mieux les maîtriser, et par conséquent, à mieux gérer les situations complexes voire stressantes comme la prise de parole en public par exemple.

2.3 Résultats

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats aux questionnaires en lien avec l'estime de soi et les comportements observés des élèves, suivi des résultats concernant l'auto-évaluation de leur qualité de vie. Ces résultats ont été obtenus grâce à des analyses statistiques de comparaison de moyennes, notamment par le biais du test de student apparié.

Dans un second temps, nous exposerons les résultats relatifs à l'évolution de la participation orale des élèves en classe : les résultats concernant la fréquence de participation du groupe-classe sont issus d'un test statistique de comparaison de moyennes (t de student apparié) ; ceux concernant la fréquence de participation en fonction des groupes (petits, moyens et grands parleurs) ont été obtenus grâce à une analyse de variance à mesures répétées (test ANOVA) ; enfin, les résultats relatifs à la qualité de participation orale des élèves ont été calculés par le biais de pourcentages.

2.3.1 Résultats sur l'évolution de l'estime de soi

Premièrement, nous allons procéder à une analyse descriptive des résultats sur l'évolution de l'estime de soi des élèves, en lien avec la mise en place du projet autour des émotions, c'est-à-dire avant - soit 44 jours avant le début des activités de régulation émotionnelle - et après les différentes interventions - soit 40 jours après la fin du projet. Ainsi, l'ensemble des données recueillies concernant l'estime de soi des élèves (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles), avant et après la mise en place du projet autour des émotions, est présenté ci-dessous.

Tout d'abord, nous allons décrire l'évolution de l'estime de soi des élèves à partir d'un questionnaire auto-évaluatif, c'est-à-dire complété sur la base des réponses orales des élèves.

Tableau 1. Evolution de l'auto-évaluation de l'estime de soi des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	37.62	38.24
Ecart-type	5.07	4.35

Résultats obtenus à partir du questionnaire d'auto-évaluation (Maintier & Alaphilippe, 2006)

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles) et après (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles).

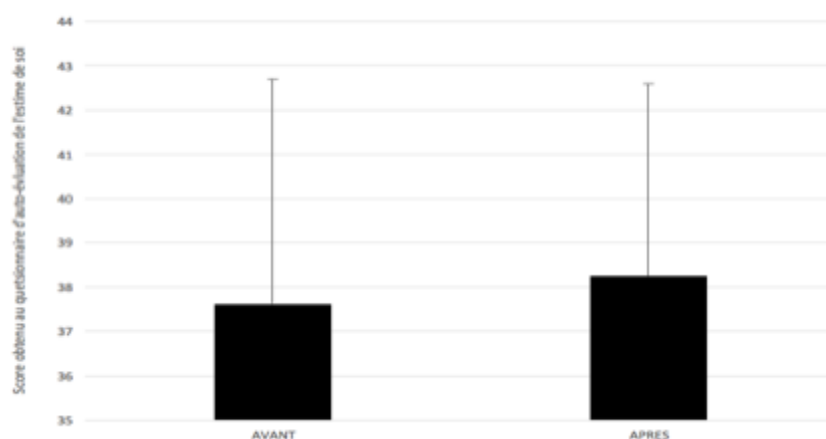


Figure 7. Evolution de l'auto-évaluation de l'estime de soi des élèves

Nous pouvons remarquer que l'auto-évaluation de l'estime de soi des élèves, autrement dit l'estime de soi évaluée par les élèves eux-mêmes, est plus élevée après la mise en place du projet autour des émotions (M = 38.24 ; ET = 4.35) qu'initialement (M = 37.62 ; ET = 5.07), $t(28) = - 0.83$, $p = 0.41$. Toutefois, cette différence n'est pas significative.

A présent, nous allons décrire l'évolution de l'estime de soi des élèves sur la base de deux questionnaires remplis par l'enseignante et l'ATSEM de la classe. Il s'agit donc d'une hétéro-évaluation de l'estime de soi des élèves.

Tableau 2. Evolution de l'estime de soi des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	26.93	31.33*
Ecart-type	3.67	2.91

*différence significative

Résultats obtenus à partir du questionnaire "Self-Perception Profile" (SPP) (Harter, 1983 ; traduit de l'anglais et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-caretta, 1987).

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles) et après (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles).

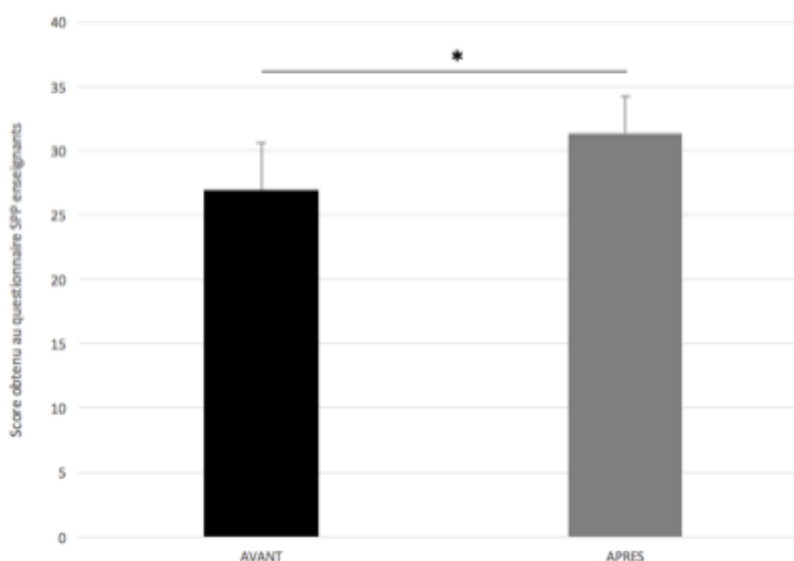


Figure 8. Evolution de l'hétéro-évaluation de l'estime de soi des élèves

Nous pouvons observer que l'hétéro-évaluation de l'estime de soi des élèves, c'est-à-dire l'estime de soi des élèves évaluée par l'enseignante et l'ATSEM de la classe, est significativement plus élevée après la mise en place du projet autour des émotions (M = 31.33 ; ET = 2.91) qu'initialement (M = 26.93 ; ET = 3.67), $t(28) = - 11.83, p = 0.00$.

Tableau 3. Evolution de l'estime de soi des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	30.96	35.10*
Ecart-type	4.07	3.35

*différence significative

Résultats obtenus à partir de la Grille d'évaluation par les enseignants (Bélanger, Bowen & Rondeau, 1999).

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles) et après (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles).

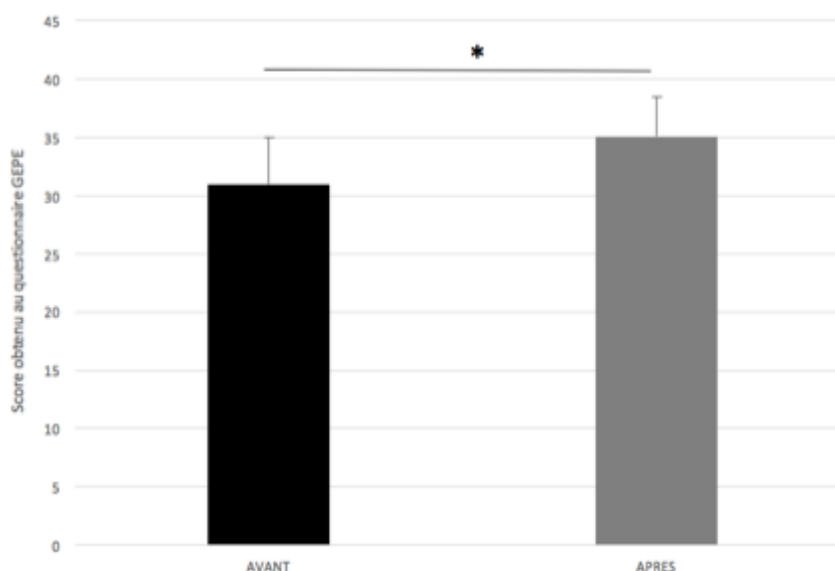


Figure 9. Evolution de l'hétéro-évaluation de l'estime de soi des élèves

Nous pouvons constater que l'hétéro-évaluation de l'estime de soi des élèves, c'est-à-dire l'estime de soi des élèves évaluée par l'enseignante et l'ATSEM de la classe, est significativement plus élevée après la mise en place du projet autour des émotions (M = 35.10 ; ET = 3.35) qu'initialement (M = 30.96 ; ET = 4.07), $t(28) = - 8.31, p = 0.00$.

2.3.2 Résultats sur l'évolution des comportements

Nous allons maintenant procéder à une analyse descriptive des résultats sur l'évolution des comportements des élèves, en lien avec la mise en place des activités de régulation émotionnelle, à savoir 44 jours avant le début des interventions et 40 jours après la fin du projet. Ainsi, l'ensemble des données recueillies concernant les comportements des élèves en milieu scolaire (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles), avant et après la mise en place du projet autour des émotions, est présenté ci-dessous.

Premièrement, nous allons évoquer l'évolution des comportements pro-sociaux des élèves au sein de l'école.

Tableau 4. Evolution des comportements pro-sociaux des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	9.55	10.34*
Ecart-type	2.16	1.72

*différence significative

Résultats obtenus à partir de la Grille d'évaluation par les enseignants (Bélanger, Bowen & Rondeau, 1999).

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles) et après (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles).

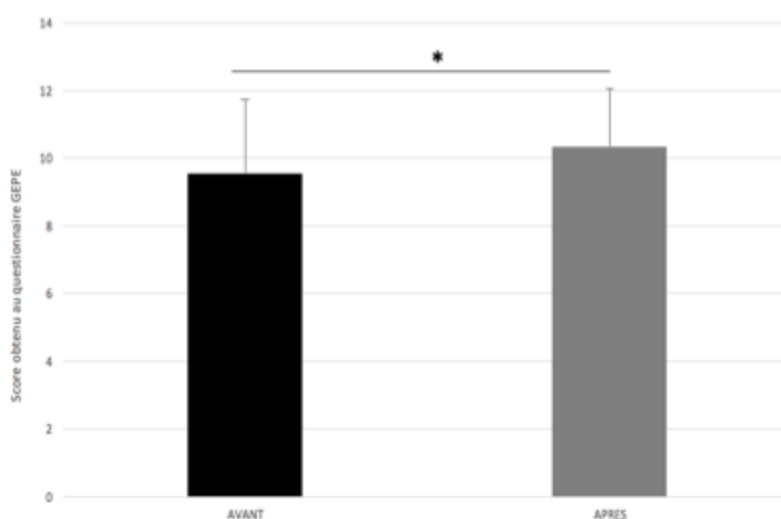


Figure 10. Evolution des comportements pro-sociaux des élèves

Nous pouvons percevoir une évolution significative des comportements pro-sociaux des élèves en milieu scolaire entre le début et la fin du projet autour des émotions. En effet, les scores obtenus au questionnaire GEPE, pour les items concernant les comportements pro-sociaux des élèves, sont plus élevés après la mise en place des activités de régulation émotionnelle ($M = 10.34$; $ET = 1.72$) qu'auparavant ($M = 9.55$; $ET = 2.16$), $t(28) = - 4.07$, $p = 0.00$.

Deuxièmement, nous allons nous intéresser à l'évolution des comportements agressifs des élèves au sein de l'école.

Tableau 5. Evolution des comportements agressifs des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	2.89	2.86
Ecart-type	1.9	1.78

Résultats obtenus à partir de la Grille d'évaluation par les enseignants (Bélangier, Bowen & Rondeau, 1999).

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant ($n = 29$; 12 garçons et 17 filles) et après ($n = 29$; 12 garçons et 17 filles).

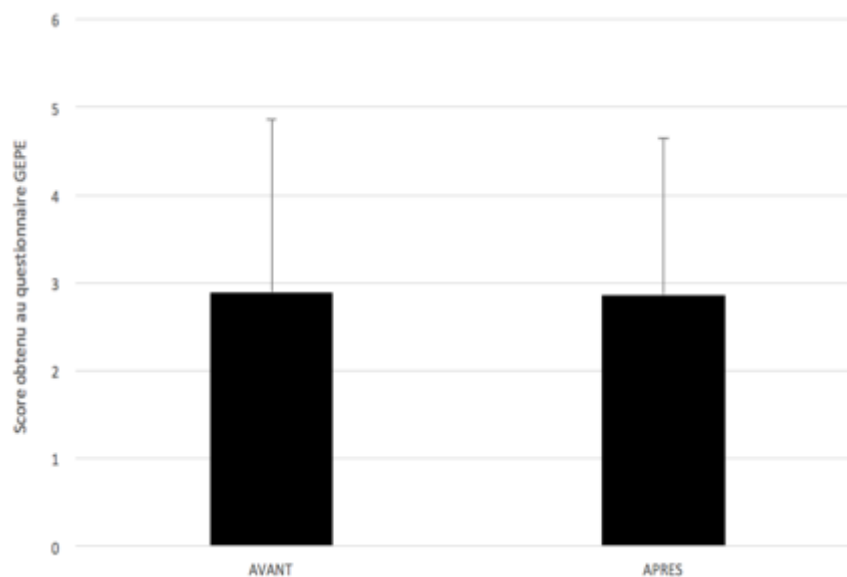


Figure 11. Evolution des comportements agressifs des élèves

Nous pouvons noter qu'il n'y a pas de différence significative concernant les comportements agressifs des élèves à l'école entre le début et la fin du projet autour des émotions. En effet, les scores obtenus au questionnaire GEPE, pour les items relatifs aux comportements agressifs des élèves, sont pratiquement similaires (avant : M = 2.89 ; ET = 1.9 ; après : M = 2.86 ; ET = 1.78), $t(28) = 0.33$, $p = 0.74$.

2.3.3 Résultats sur l'évolution de la qualité de vie

En vue de contrôler les facteurs liés à la situation familiale des élèves, j'ai fait le choix de remplir avec chacun d'entre eux un questionnaire sur l'auto-évaluation de leur qualité de vie (questionnaire AUQUEI (Gayral-Taminh & al. 2005)), 44 jours avant et 40 jours après la réalisation du projet autour des émotions. Les résultats sont présentés ci-dessous.

Tableau 6. Evolution de l'auto-évaluation de la qualité de vie des élèves

	Pré-projet	Post-projet
Score moyen	57.41	57.31
Ecart-type	5.41	5.15

Résultats obtenus à partir du questionnaire AUQUEI (Auto-évaluation de la qualité de vie de l'enfant) (Gayral-Taminh & al. 2005)

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles) et après (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles).

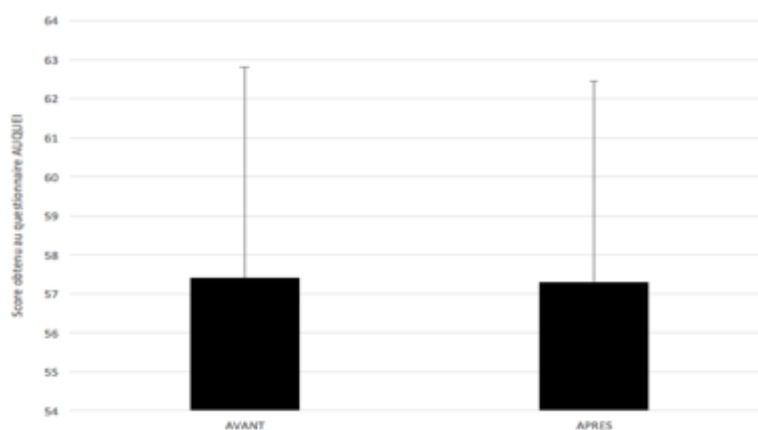


Figure 12. Evolution de l'auto-évaluation de la qualité de vie des élèves

Nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différence significative concernant l'auto-évaluation de la qualité de vie des enfants entre le début et la fin du projet autour des émotions. Effectivement, les scores obtenus au questionnaire AUQUEI sont très proches (avant : M = 57.41 ; ET = 5.41 ; après : M = 57.31 ; ET = 5.15), $t(28) = 0.14$, $p = 0.89$.

2.3.4 Résultats sur l'évolution de la participation orale

Concernant la participation orale des élèves, j'ai évalué à la fois la fréquence et la qualité de leurs interventions orales pendant les deux semaines d'expérimentation, à savoir 4 jours pré-projet et 4 jours post-projet. Ainsi, l'ensemble des données recueillies concernant la participation orale des élèves (n = 29 ; 12 garçons et 17 filles), avant et après la mise en place du projet autour des émotions, est présenté ci-dessous.

Evolution de la fréquence de participation orale du groupe-classe

En premier lieu, nous allons nous pencher sur l'évolution de la fréquence de participation orale des élèves lors des différents moments de regroupement en classe.

Tableau 7. Evolution de la fréquence de participation orale du groupe-classe

	Pré-projet	Post-projet
Nombre moyen d'interventions orales	10.72	14.59
Ecart-type	9.53	9.66

Résultats obtenus à partir de la grille d'évaluation de la fréquence de participation orale des élèves.

La figure ci-dessous présente les résultats pour les élèves avant (n = 28 ; 12 garçons et 16 filles) et après (n = 27 ; 11 garçons et 16 filles).

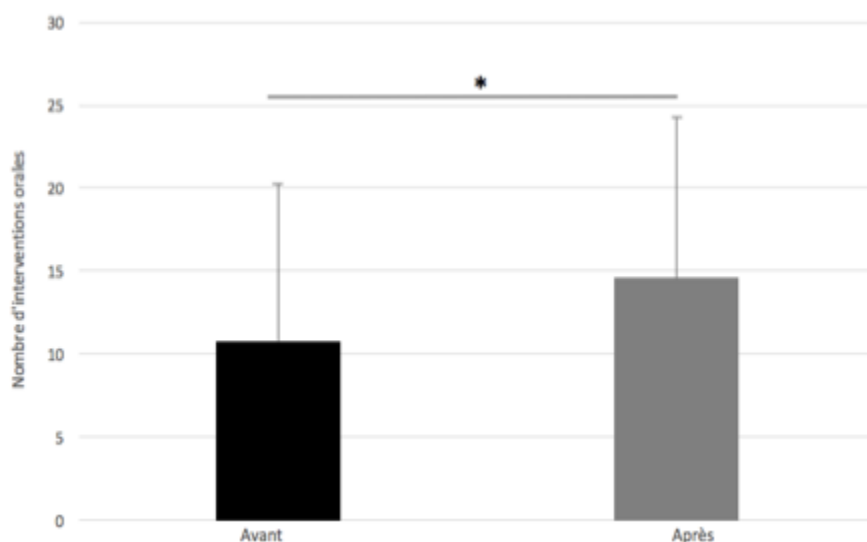


Figure 13. Evolution de la participation orale du groupe-classe

Nous pouvons observer que la fréquence de participation du groupe-classe, c'est-à-dire de l'ensemble des élèves de la classe, est significativement plus élevée après la mise en place du projet autour des émotions ($M = 14.59$; $ET = 9.66$) qu'initialement ($M = 10.72$; $ET = 9.53$), $t(26) = -4.49$, $p = 0.00$.

Evolution de la fréquence de participation orale en fonction des groupes

A présent, nous allons étudier l'évolution de la fréquence de participation orale en fonction des groupes d'élèves, à savoir les petits parleurs, les moyens parleurs et les grands parleurs, lors des différents moments de regroupement en classe.

Tableau 8. Evolution de la fréquence de participation orale en fonction des groupes

		Pré-projet	Post-projet
Nombre moyen d'interventions orales	G1 : petits parleurs	6.05	10.38*
	G2 : moyens parleurs	15.75	12.5
	G3 : grands parleurs	30.25	35.75*
Ecart-type		9.40	9.85

*différences significatives

Résultats obtenus à partir de la grille d'évaluation de la fréquence de participation orale des élèves.

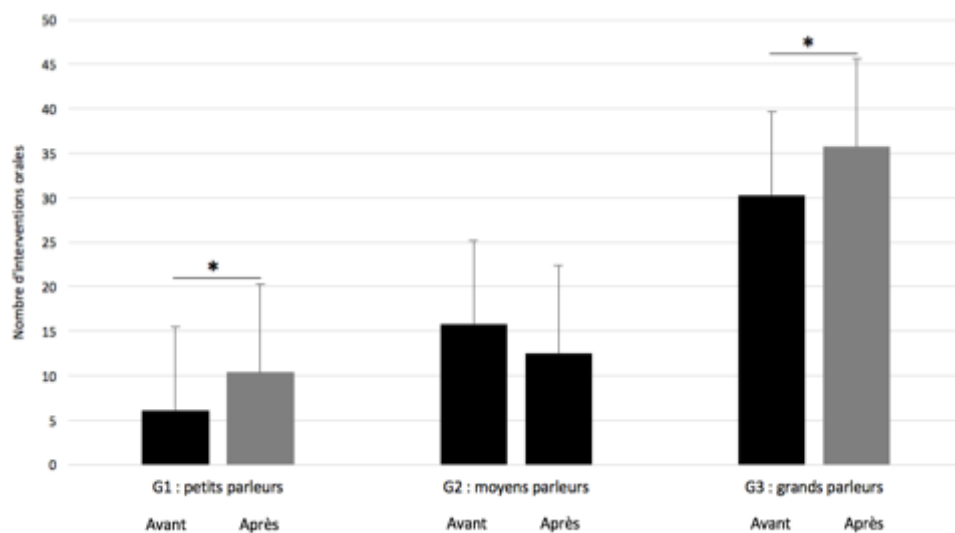


Figure 14. Evolution de la participation orale en fonction des groupes

Nous pouvons relever une augmentation significative de la fréquence de participation orale pour le groupe des petits parleurs (avant : $M = 6.05$; $ET = 9.40$; après : $M = 10.38$; $ET = 9.85$) ainsi que pour celui des grands parleurs (avant : $M = 30.25$; $ET = 9.40$; après : $M = 35.75$; $ET = 9.85$). L'analyse de variance à mesures répétées montre un effet d'interaction entre les trois groupes d'élèves et la modalité « temps » (pré vs. post-projet), $F(2; 23) = 5.29$, $p = 0.01$. En revanche, il n'y a pas de différence significative concernant la fréquence de participation orale pour le groupe des moyens parleurs avant et après la mise en place des activités de régulation émotionnelle.

Evolution de la qualité de participation orale du groupe-classe

Pour finir, nous allons décrire l'évolution de la qualité de participation orale du groupe-classe, à partir des quatre critères principaux d'évaluation de Frymier et Houser (2015).

Tableau 9. Evolution de la qualité de participation orale du groupe-classe

	Pré-projet	Post-projet
Les élèves participent activement aux discussions	93.89 %	89.30 %
Les élèves partagent des exemples personnels	3.22 %	5.84 %

Les élèves posent des questions pour renforcer leur compréhension par rapport aux propos d'autrui	1.28 %	1.70 %
Les élèves posent des questions sur le contenu	1.61 %	3.16 %

Résultats obtenus à partir de la grille d'évaluation de la qualité de participation orale des élèves, d'après les critères de Frymier et Houser (2015).

Le tableau ci-dessus présente les résultats de la qualité de participation orale des élèves en lien avec la mise en place d'activités de régulation émotionnelle. A la lecture des pourcentages présentés, nous pouvons observer une légère évolution dans la qualité de participation orale des élèves. Avant la mise en place du projet autour des émotions, 93.89 % des interventions orales faisaient l'objet de discussions, alors qu'après la réalisation du projet, les discussions correspondent à 89.30 %, ce qui signifie que les élèves participent différemment, notamment en donnant des exemples personnels (5.84% contre 3.22%), ou bien en posant des questions par rapport aux propos d'autrui (1.70% contre 1.28%) ou sur le contenu (3.16% contre 1.61%).

Partie 3 : Analyse des résultats

3.1 Discussion

Cette expérimentation a eu pour objectif de mettre en exergue les liens entre estime de soi, régulation émotionnelle et participation orale des élèves. Plus spécifiquement, il s'agissait de renforcer l'estime de soi des élèves, au travers de la réalisation d'un projet sur les émotions, afin d'augmenter les prises de parole au sein du groupe-classe. De ce fait, l'hypothèse principale était la suivante : la mise en place d'un projet sur les émotions permet de renforcer la confiance en soi des élèves, et par conséquent de favoriser la participation orale de tous les élèves ; autrement dit, il existe un lien entre la régulation des émotions et la participation orale. Comme énoncé précédemment, un plan intra-sujets a été réalisé avec une variable indépendante qualitative - le projet autour des émotions - à deux modalités (pré-projet vs. post-projet), deux variables dépendantes quantitatives, à savoir la fréquence et la qualité de la participation orale des élèves, et une variable médiatrice : l'estime de soi. Les résultats obtenus à l'issue de cette expérimentation vont dans le sens de notre hypothèse initiale.

En effet, ils montrent une augmentation de l'estime de soi et de la participation orale des élèves après la mise en place des activités de régulation émotionnelle en classe. Ainsi, il semblerait que le fait de travailler avec mes élèves de Moyenne et Grande sections de Maternelle sur le thème des émotions a permis de renforcer leur confiance en eux et d'augmenter leur prise de parole en coin regroupement.

Au vu de ces résultats positifs, nous allons, à présent, tenter d'y trouver des explications, en lien avec la littérature scientifique.

3.1.1 Pourquoi l'estime de soi des élèves a-t-elle augmenté ?

Comme évoqué précédemment, il existe un lien étroit entre le niveau d'estime de soi d'un individu et son état émotionnel. En effet, les recherches de Khanjani et collègues (2010) ont mis en évidence une corrélation positive entre l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi. Selon eux, on pourrait développer son estime de soi en apprenant à réguler ses émotions. Ces recherches pourraient expliquer mes résultats au sujet de l'augmentation de l'estime de soi des élèves. En effet, cette augmentation pourrait être due au fait d'avoir mené un projet autour des émotions avec mes élèves, de leur avoir appris à les identifier, à les comprendre et à les gérer.

3.1.2 Pourquoi la participation orale des élèves a-t-elle augmenté ?

Comme mentionné précédemment, il a été montré que les émotions pouvaient impacter négativement ou, au contraire, positivement les capacités d'apprentissage des élèves, et par conséquent leur réussite scolaire (Pekrun & al, 2004 ; Valiente, Lemery-Chalfant, & Swanson, 2010). Il serait donc possible d'améliorer les capacités d'apprentissage des élèves en travaillant avec eux sur leurs émotions. Ces recherches pourraient expliquer en partie les résultats obtenus à mon expérimentation. Il se pourrait que mes élèves de Moyenne et Grande section de Maternelle aient progressé au niveau de leur participation orale grâce aux différentes interventions de régulation émotionnelle menées dans le cadre de mon projet sur les émotions. J'ai d'ailleurs remarqué une évolution très positive chez un élève en situation de handicap dans ma classe. Cet élève, diagnostiqué comme ayant des troubles du comportement, a beaucoup progressé dans la gestion de ses émotions. Il était souvent submergé par des crises de colère ou de frustration, ce qui l'empêchait de participer aux échanges en coin regroupement.

Puis, progressivement, cet élève a appris à accepter et maîtriser ses émotions, notamment par le biais d'activités de régulation proposées en classe mais également avec l'aide de l'AVS, de l'ATSEM et du soutien des services hospitaliers. Une progression remarquable dans son comportement a été observée, notamment en ce qui concerne les comportements pro-sociaux et la participation orale en classe.

Par ailleurs, d'autres recherches ont montré que la participation orale des élèves était très liée à leur estime de soi (Al-Hebaish, 2012). Un élève qui n'a pas ou très peu confiance en lui va avoir des difficultés pour prendre la parole en classe, par peur de l'échec et/ou du jugement d'autrui. Cela est dû au fait que la prise de parole est considérée comme un acte d'affirmation de soi dans le contexte scolaire. De plus, il a été montré que lorsqu'une personne développe une compétence de régulation émotionnelle, elle est en mesure de répondre plus efficacement aux situations auxquelles elle fait face (Chambah, 2012). Ces résultats théoriques pourraient, en partie, expliquer mes résultats empiriques. L'augmentation de la prise de parole de mes élèves pourrait s'expliquer par l'augmentation de leur estime de soi après la mise en place du projet autour des émotions. Effectivement, comme l'ont souligné Hénaff, LeGuernic & Salon (2012), la libération des émotions entraînerait la libération du langage. Face au caractère stressant de l'oral, les élèves devraient d'abord savoir gérer leurs émotions avant de pouvoir s'exprimer oralement. Ainsi, dans le cadre de mon expérimentation, en augmentant leur confiance en eux, les petits parleurs auraient probablement eu moins de difficultés à s'exposer au regard de leurs camarades et/ou seraient parvenus à mieux gérer les situations stressantes liées à l'oral ; cela les aurait, par conséquent, aidés à participer davantage aux échanges oraux en coin regroupement.

3.2 Limites et perspectives

3.2.1 Limites de l'expérimentation menée

Au niveau de la procédure, plusieurs limites sont à prendre en compte.

Premièrement, du fait des contraintes d'organisation du Master 2, à savoir l'alternance sur deux ou trois semaines entre la classe et l'ESPE, le projet sur les émotions a été réalisé sur une très courte durée (10 jours effectifs). Or, je pense qu'il aurait été intéressant de monter un projet long sur le thème des émotions pour approfondir davantage les notions avec les élèves et pour pouvoir relever des effets sur le long terme.

Ces contraintes d'emploi du temps ont également rallongé le temps entre les observations / recueil de données et la mise en place du projet autour des émotions. Ces difficultés d'organisation ont pu limiter les effets du projet, et par conséquent, biaiser partiellement les résultats obtenus. De plus, bien que ma binôme et moi-même ayons essayé de mettre en place une organisation et un fonctionnement de classe relativement similaire, nos pratiques pédagogiques et notre manière d'enseigner ont tout de même pu diverger, ce qui a pu interférer avec le degré d'estime de soi des élèves et leurs comportements à l'école. En effet, bien que l'estime de soi des élèves apparaît plus élevée dans les questionnaires remplis par l'enseignante et l'ATSEM, l'auto-évaluation de l'estime de soi des élèves n'a pas augmenté de manière significative. Cette faible augmentation peut être due à des facteurs indépendants des émotions, comme des changements de fonctionnement de classe. Par exemple, l'estime de soi de deux élèves de la classe a été diminuée par une modification dans le fonctionnement des plans de travail. Ces derniers, qui laissaient transparaître des niveaux de difficulté, ont modifié le regard que les deux élèves portaient sur leur travail à l'école. Les élèves ont justifié leur choix de réponse en me disant qu'étant donné que les autres élèves de la classe étaient arrivés à des « niveaux supérieurs » à eux, ils étaient « bien moins bons » que leurs camarades de classe. Au vu de ce constat, j'ai d'ailleurs décidé de modifier l'intitulé des plans de travail pour la prochaine période en enlevant les termes faisant référence aux différents niveaux et en laissant uniquement des images d'album pour les différencier.

Deuxièmement, concernant les observations et la passation des questionnaires, j'ai dû récolter les données de manière échelonnée, c'est-à-dire sur plusieurs jours, ce qui a pu entraîner des différences interindividuelles non contrôlées. En effet, il est possible qu'un événement particulier de classe ait pu modifier l'état émotionnel d'un enfant, et par conséquent entraîner une plus haute vs. faible estime de soi et/ou modifier sa volonté d'engagement lors des situations orales en classe. En outre, l'évaluation de la participation orale des élèves, avant et après la mise en place du projet sur les émotions, ne s'est pas effectuée exactement de la manière étant donné que les contenus d'apprentissage étaient différents. Effectivement, à chaque période de classe, les thèmes étudiés en classe évoluent. Il est donc difficile de savoir si l'engagement oral des élèves est lié à l'estime de soi, aux supports pédagogiques ou aux contenus d'apprentissage. De plus, il est également important de souligner que les élèves évoluent au cours de l'année ; ils développent de nouvelles compétences scolaires mais aussi sociales, ce qui peut modifier leur comportement en classe.

Ainsi, il est possible que leurs prises de parole aient été motivées par d'autres facteurs comme leur place au sein du groupe, une maturité plus affirmée, des connaissances plus solides les poussant à s'engager dans les échanges oraux, etc.

Enfin, en ce qui concerne le traitement des données en lien avec la participation orale, j'ai choisi de procéder à une répartition en trois groupes (petits, moyens et grands parleurs) sur la base du nombre total d'interventions. Cette répartition n'étant pas homogène, cela a pu modifier les résultats obtenus.

3.2.2 Perspectives professionnelles

Pour aller plus loin dans cette réflexion sur l'effet des activités de régulation émotionnelle à l'école, je pense qu'il serait intéressant de continuer les rituels proposés lors du projet sur les émotions. Ces derniers pourraient d'ailleurs évoluer, notamment en y ajoutant le degré d'intensité des émotions ressenties. Il serait également judicieux de développer l'ouverture d'esprit des élèves et leur capacité de décentration en les confrontant aux émotions chez les autres. Toutefois, comme l'indique Piaget (1923), la capacité de décentration, c'est-à-dire la capacité à se mettre la place d'autrui et à adopter d'autres points de vue que le sien, est difficile pour les jeunes enfants ; elle ne peut se développer qu'à partir du stade des opérations concrètes, c'est-à-dire vers 6-7 ans. C'est la raison pour laquelle ces activités de compréhension des émotions d'autrui ne pourraient se faire qu'en fin d'année de maternelle.

En outre, étant donné les liens étroits qui existent entre la régulation émotionnelle et la réussite scolaire (Kurderk & Sinclair, 2001), il semblerait intéressant que les enseignants intègrent le domaine des émotions dans leurs pratiques pédagogiques, et ce à la fois dans la formation initiale et dans la formation continue.

3.3 Conclusion

Ce mémoire m'a énormément apporté au niveau de ma pratique professionnelle. Les domaines du bien-être, des émotions et du développement des enfants m'attirent particulièrement, j'ai donc pris beaucoup de plaisir à faire des recherches sur ces sujets et à m'investir dans une étude de classe. La mise en place d'un projet autour des émotions m'a également permis de découvrir mes élèves sous un autre regard, au plus proche de leur sensibilité et de leurs ressentis. J'ai l'impression que cette expérience a également renforcé la relation de confiance avec mes élèves.

En effet, ces derniers osaient beaucoup plus venir vers moi pour me raconter des événements de leur vie quotidienne, qu'ils soient en lien avec la classe, l'école ou la sphère familiale. Les relations entre les élèves ont elles aussi évolué ; j'ai pu constater une évolution positive dans leurs comportements en classe, notamment concernant l'écoute des uns et des autres et l'entraide. Les élèves semblent être davantage dans la compréhension et le soutien. Je pense que ce travail autour des émotions les a aidés à grandir et j'espère qu'ils parviendront à réinvestir tout ce qu'ils ont appris sur le long terme. Je suis fière d'avoir participé à leur construction émotionnelle et d'avoir contribué au développement de leur estime de soi. Le stress lié à la parole semble s'être atténué et le fait de voir des petits parleurs prendre volontairement la parole devant le groupe-classe m'a beaucoup touchée.

Dans le cadre de ce mémoire, l'effet des activités de régulation des émotions a été analysé sous l'angle du langage oral, et plus particulièrement la participation orale des élèves en classe. L'expérimentation menée dans une classe de Moyenne et Grande sections de Maternelle a permis de montrer qu'il existait des liens étroits entre l'estime de soi, la régulation émotionnelle et la participation orale des élèves. Ainsi, il semblerait important de travailler avec les élèves autour des émotions, de leur apprendre à les identifier, à les comprendre et surtout à les gérer pour favoriser leur estime de soi et leur engagement participatif en classe. Comme mentionné ci-dessus, ces activités de régulation émotionnelle peuvent également agir sur le climat de classe et les relations entre les élèves et l'enseignant ainsi qu'entre les élèves entre-eux. Il pourrait être intéressant de reprendre cette étude et d'analyser l'impact de ces pratiques de régulation émotionnelle sur d'autres apprentissages scolaires, comme les apprentissages liés à l'activité physique ou aux activités artistiques par exemple.

Références

Al-Hebaish, S. M. (2012). The Correlation between General Self-Confidence and Academic Achievement in the Oral Presentation Course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 60-65. DOI :10.4304/tpis.2.1.60-65

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. DOI :10.3917/rsi.082.0026.

André, C., & Lelord, F. (2007). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Editions Odile Jacob.

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 435-440. DOI : 10.1016/j.neurenf.2012.07.003

Bélanger, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999). Evaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue Canadienne de santé mentale communautaire*, 18, 77-104.

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.

Bouysse, V. (2015). *Les nouveaux programmes pour l'école maternelle : points de vigilance*.

Bruyère, B., & Moussaoui, L. (2008). De la fonction et de l'usage de la langue. *Ecarts d'identité*, 113, 32-39.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents : A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144.

Chambah, M., & O'Hanlon, B. (2012). *Le coaching des émotions et de l'estime de soi*. Edition : Lulu.

Charlot, C., & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 14, 85-108.

Claeys Bouuaert, M. (2013). *L'éducation émotionnelle, de la maternelle au lycée*. Gap : Le Souffle d'Or.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., & Platt, M. B. (2008). Using Discussion Pedagogy to Enhance Oral and Written Communication Skills. *College Teaching*, 56(3), 163-172. DOI :10.3200/ctch.56.3.163-172

Daly, J. A., Caughlin, J. P., & Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of social-communicative anxiety. *Avoiding communication : skyness, reticence, and communication apprehension*. Cresskill, NJ : Hampton Press.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain*. New-York : G. P. Putnam's Sons.

Dessalles, J-L., Picq, P., & Victorri, B., (2010). *Les origines du langage*. Paris : Le Pommier.

Eisenberg, N., Sadovsky, & A., Spinrad, T. (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion knowledge, and Academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 109-118. DOI :10.1002/cd.143

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions ? *Psychological review*, 99, 550-553.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Florin, A. Véronique, D., Courtial, J-P., & Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Synthèse pour la Direction de la Recherche,

Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2015). The role of oral participation in student engagement, *Communication Education*. DOI:10.1080/03634523.2015.1066019

Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 24-25, 3-21. DOI : 10.3406/reper.2001.2367

Garcia-Prieto, P., Tran, V., & Wranik, T. (2005). Les théories de l'évaluation et de la différenciation des émotions : une clé pour comprendre le vécu émotionnel des individus au travail. In O. Herrback & K. Mignonac (Eds.), *Les Émotions au Travail, Recherches en Comportement Organisationnel*, 196-222. Paris : De Boeck.

Gayral-Taminh, M., Bravi, C., Depond, M., Pourre, F., Maffre, T., Raynaud, J-P., & Grandjean, H. (2005). Auto-évaluation de la qualité de vie d'enfants de 6 à 12 ans : analyse du concept et élaboration d'un outil prototype, *Santé publique*, 17(1), 35-45.

Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23, 129-144. DOI : 10.3917/dev.112.0129

Green, J. L., & Harker, J. O. (1982). Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. *Communicating in the classroom*, 183-221. New York : Academic Press.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence émotionnelle*. Paris : J'ai lu.

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle n°2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Editions Robert Laffont.

Guitouni, M. (1983). L'interférence de l'émotionnel sur les capacités d'apprentissage. *Psychologie préventive*, 4, 7-15.

Hassan, R. (2006). Entrée dans l'écrit et relations oral/écrit en maternelle. Questions pour/à la didactique du français. *Lettre de l'AIRDF*, 39, 28-32.

Hénaff, F., LeGuernic, A., & Salon, C. (2012). *Un élève est aussi un enfant : éducation, relations et émotions*. Paris : InterEditions

Houst, B. (2005). *Former sans ennuyer : concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*. Paris : Editions d'Organisation.

Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Dev Perspect*, 2(3), 156-163.

Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique, *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.

Jeanjean, M. F., & Massonnet, J. (2001). *Pratiques de l'oral en maternelle*. Paris : Retz.

Jones, R. C. (2008). The "why" of class participation : A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63. DOI :10.3200/CTCH.56.1.59-64

Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Khanjani, Z., Ashrafyan, P., Zeinali, S., & Montaze, N. (2010) ; The role of exciting intelligence and demographic elements in self-esteem and social, family, exciting and physical compatibility in the students from Tabriz. *Fourth universal Seminar of the students mental health*, 124-128.

Kurdek, L. A., Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93, 451-455.

Ledoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Lefèvre, F., Rosa, M. (2017). Mobiliser le langage en maternelle : 18 situations langagières. Paris : Nathan.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed). New York : Guilford Press.

Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Paris : Quatre Fleuves.

MacLean, P. (1952). Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography : the basal and temporal regions*, 22, 407-418.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. *L'année psychologique*, 106, 513-542.

Martin, A., La Borderie, R., & Morandi, F. (2002). *L'oral en maternelle*. Paris : Nathan pédagogie.

Marquié-Dubié, H. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. Languedoc-Roussillon : CRDP

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école : Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.

Muller, J. L. (1986). *Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performance scolaire au cours préparatoire* (Thèse de doctorat). Université de Nancy.

Pearson, J. C., Child, J. T., DeGreeff, B. L., Sendlak, J. L., & Burnett, A. (2011). The Influence of Biological Sex, Self-Esteem, and Communication Apprehension on Unwillingness to Communicate. *Atlantic Journal of Communication*, 19(4), 216-227.
DOI: 10.1080/15456870.2011.584509

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety : Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ) Anxiety, Stress and Coping. *An International Journal*, 17(3), 287-316.
DOI : 10.1080/10615800412331303847.

Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40, 821-823.

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. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B. & Jankech-careta, C. (1987). Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 4, 359-377.

Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). Just stop thinking about it": effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812-23. DOI : 10.1037/1528-3542.7.4.812

Snel, E., André, C., & Van Rillaer, J. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Paris : Les Arènes.

Terwogt, M. M., Rieffe, C., Miers, A. C., Jellesma, F. C., & Tolland, A. (2006). Emotions and self-esteem as indicators of somatic complaints in children. *Infant and child development*, 15(6), 581-592. DOI : 10.1002/icd.479

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560. DOI : 10.1037/a0018992

Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation : College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 570–601. DOI : 10.1353/jhe.2005.0038

Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment : A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 102(1), 180–196. DOI : 10.1037/a0015908

Programmes et ressources scolaires

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, hors-série n°8 du 21 octobre 1999.
<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/som.htm>

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, hors-série n°1 du 14 février 2002.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°20 du 15 mai 2008.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/20/default.htm>

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale spécial n°2 du 26 mars 2015
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013.
<http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). Le langage à l'école maternelle. *Ressources pour faire la classe*. Edition : Scérén-CNDP
http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). L'école maternelle, école du langage. *Pour l'école de la confiance*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_-_aout/49/4/2017_DPrentree_fiche_08_801494.pdf

SNUipp-FSU. (2014). Le langage, la priorité des programmes. *14ème Université d'automne, 17-18-19 octobre*, 56-57.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaires utilisés pour l'expérimentation

Questionnaires permettant d'évaluer l'estime de soi et les comportements des élèves

Prénom : _____

Date : _____

Questionnaire d'auto-évaluation (Maintier & Alaphilippe, 2006) :

- 1) Pour l'**intelligence**, tu trouves que tu es, par rapport aux enfants de ton âge :
 - Bien moins intelligent que les autres
 - Moins intelligent que les autres
 - Aussi intelligent que les autres
 - Plus intelligent que les autres
 - Bien plus intelligent que les autres
- 2) Pour faire du **dessin, de la musique ou du bricolage**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins bon que les autres
 - Moins bon que les autres
 - Aussi bon que les autres
 - Meilleur que les autres
 - Bien meilleur que les autres
- 3) **Quand tu fais du sport**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins bon que les autres
 - Moins bon que les autres
 - Aussi bon que les autres
 - Meilleur que les autres
 - Bien meilleur que les autres
- 4) Parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu aimes lire :
 - Bien moins que les autres
 - Moins que les autres
 - Autant que les autres
 - Plus que les autres
 - Bien plus que les autres
- 5) Pour **te faire des copains**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins à l'aise que les autres
 - Moins à l'aise que les autres
 - Aussi à l'aise que les autres
 - Plus à l'aise que les autres
 - Bien plus à l'aise que les autres
- 6) Pour **te faire apprécier des adultes**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins à l'aise que les autres
 - Moins à l'aise que les autres
 - Aussi à l'aise que les autres
 - Plus à l'aise que les autres
 - Bien plus à l'aise que les autres
- 7) Pour **dire des choses**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins à l'aise que les autres
 - Moins à l'aise que les autres
 - Aussi à l'aise que les autres
 - Plus à l'aise que les autres
 - Bien plus à l'aise que les autres
- 8) Pour **ton travail à l'école**, tu trouves que tu es, parmi les enfants de ton âge :
 - Bien moins bon que les autres
 - Moins bon que les autres
 - Aussi bon que les autres
 - Meilleur que les autres
 - Bien meilleur que les autres
- 9) Quand tu penses à **ta beauté**, parmi les enfants de ton âge, tu trouves que tu es :
 - Bien moins beau que les autres
 - Moins beau que les autres
 - Aussi beau que les autres
 - Plus beau que les autres
 - Bien plus beau que les autres

Echelle de réponse :



D'après le questionnaire d'auto-évaluation (Maintier & Alaphilippe, 2006).

Prénom : _____

Date : _____

Questionnaire *Self-Perception Profile* (Harter, 1983) adapté , rempli par _____ :

- | | | |
|--|----|---|
| 1) Cet élève travaille généralement bien | OU | Cet élève ne s'applique par suffisamment : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 2) Cet élève rechigne à se faire de nouveaux amis amis : | OU | Cet élève cherche à se faire de nouveaux amis : |
| <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | | <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 3) Cet élève participe bien aux activités sportives | OU | Cet élève n'est pas très sportif : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 4) Cet élève se conduit généralement bien | OU | Cet élève ne se conduit pas toujours bien : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 5) Cet élève oublie facilement ce qu'il apprend | OU | Cet élève retient facilement ce qu'il apprend : |
| <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 | | <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| 6) Cet élève a effectivement beaucoup d'amis | OU | Cet élève n'a pas beaucoup d'amis : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 7) Cet élève semble bien dans sa peau | OU | Cet élève ne paraît pas si bien dans sa peau : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 8) Cet élèves agit généralement de façon adéquate adéquate : | OU | Cet élève n'a pas toujours des réactions adéquate : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |
| 9) Cet élève est populaire parmi ses camarades | OU | Cet élève n'est pas très apprécié : |
| <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 | | <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 |

D'après le questionnaire intitulé "Self-Perception Profile" (SPP) (Harter, 1983 ; traduit de l'anglais et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-careta, 1987).

GEPE : Grille d'évaluation par les enseignants (ou ATSEM)

Elève : _____ Questionnaire rempli par : _____ Date : _____

Comportements pro-sociaux :

1. Aide un autre enfant

Jamais (1) Occasionnellement (3) Souvent (5)

2. Montre de la sympathie pour un enfant qui commet une erreur

Jamais (1) Occasionnellement (3) Souvent (5)

3. Partage ses jouets ou ses choses

Jamais (1) Occasionnellement (3) Souvent (5)

Comportements agressifs :

4. Se bat avec les autres enfants

Jamais (1) Occasionnellement (3) Souvent (5)

5. S'emporte facilement

Jamais (1) Occasionnellement (3) Souvent (5)

Estime de soi :

6. Hésite à prendre la parole en classe :

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

7. A tendance à dominer, insulter ou à intimider les autres enfants

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

8. Accepte mal les échecs (ex : boude, pleurniche, se met en retrait)

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

10. Accepte mal la critique ou les réprimandes (ex : boude, pleurniche, se met en retrait)

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

9. Est souvent choisi par ses camarades pour des activités

Jamais (1) Rarement (2) Parfois (3) Souvent (4) Toujours (5)

10. Cherche à être soutenu ou rassuré par l'enseignant-e

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

11. S'entend bien avec ses camarades

Jamais (1) Rarement (2) Parfois (3) Souvent (4) Toujours (5)

12. Cherche à attirer l'attention par un comportement inapproprié

Jamais (5) Rarement (4) Parfois (3) Souvent (2) Toujours (1)

13. Fait preuve de confiance et d'assurance dans ses activités

Jamais (1) Rarement (2) Parfois (3) Souvent (4) Toujours (5)

D'après la grille d'évaluation par les enseignants (GEPE) (Bélanger, Bowen & Rondeau, 1999)

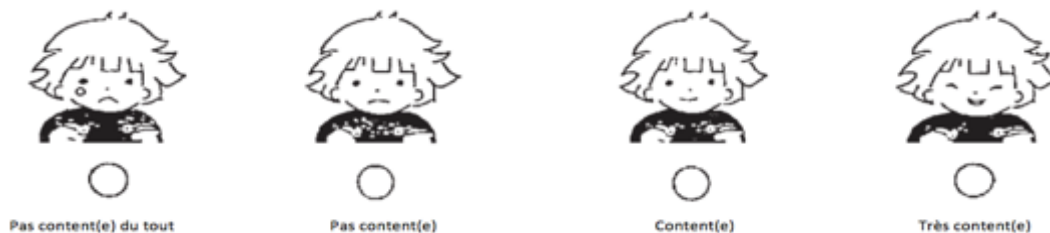
Elève : _____

Date : _____

Questionnaire AUQUEI : Auto-évaluation de la qualité de vie de l'enfant

1. **A table, avec ta famille, dis comment tu es ?**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
2. **Le soir, quand tu vas te coucher...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
3. **Si tu as des frères et sœurs, quand tu joues avec eux...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
4. **A l'école...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
5. **Le jour de ton anniversaire...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
6. **Quand tu penses à ta maman...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
7. **Quand tu joues tout seul...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
8. **Quand tu dors ailleurs que chez toi...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
9. **Pendant les vacances...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
10. **Quand tes parents parlent de toi...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
11. **Quand tes copains ou copines parlent de toi...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
12. **Quand tu manges...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
13. **Quand on te dit ce que tu dois faire...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
14. **A la récréation...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
15. **Quand tu es loin de ta famille...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
16. **Quand tu fais du sport...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)
17. **Quand tu fais un dessin...**
 Pas content(e) du tout Pas content(e)..... Content(e) Très content(e)

Echelle de réponse :



D'après le questionnaire AUQUEI (Auto-évaluation de la qualité de vie de l'enfant) (Gayral-Taminh & al. 2005)

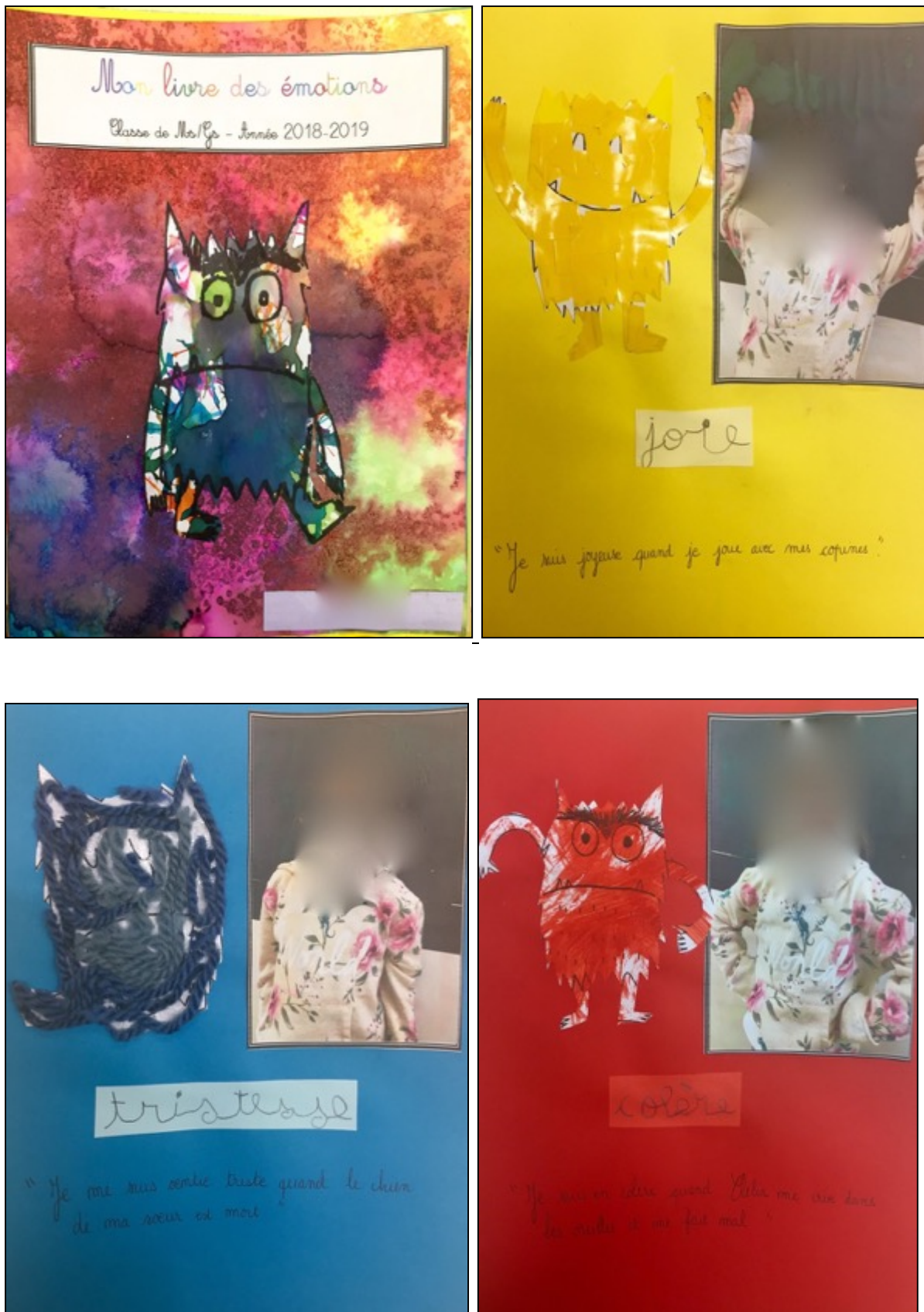
Annexe 2 : Réseau littéraire en lien avec le thème des émotions




Références bibliographiques :

- Doremus, G. (2010). Chagrin d'ours. Paris : Autrement Jeunesse.
- Gabriel, C. (2015). *Quelle émotion ?!* Paris : Mila.
- Judenne, R. (2009). Wakou a peur d'aller à l'école. Paris : Lire c'est partir.
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions : un livre tout animé.* Paris : Quatre Fleuves.
- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions.* Paris : Quatre Fleuves.
- Ludica, A., Vignocchi, C., & Borando, S. (2017). *Un océan de tristesse.* Paris : Little Urban.
- Moniz, M. (2016). *L'abécédaire des émotions.* Paris : Hélicium.
- Van Hout, M. (2014). *Aujourd'hui je suis...* Paris : Minedition.
- Van Hout, M. (2015). *Aujourd'hui on va...* Paris : Minedition.


Annexe 3 : Exemple de la création d'un livre individuel sur les émotions






peur

" J'ai peur quand je vais chez le dentiste "



sérénité

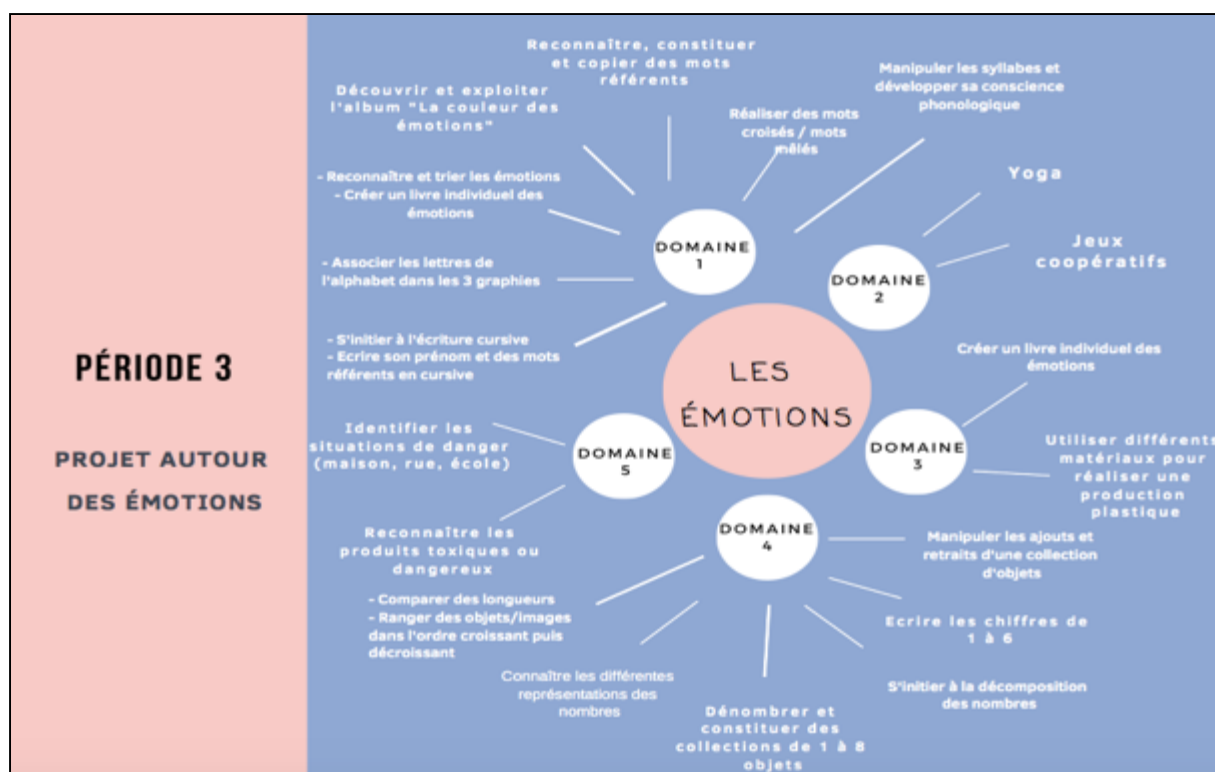
" Je suis sereine quand ma maman me laisse regarder ma sœur on bain de jouer "



amour

" Je ne suis pas encore amoureuse "

Annexe 4 : Carte heuristique des domaines d'apprentissage mobilisés en période 3



Annexe 5 : Exemples de situations de vie quotidienne pour le jeu de différenciation

Je suis à la fête foraine.	Je suis dans une maison hantée.	On m'a volé mon ballon.	Mon ballon s'est envolé.
Je viens de recevoir un cadeau.	Je viens de regarder un film d'horreur.	Je suis puni de télévision.	Mon copain s'est cassé la jambe.
Je fête mon anniversaire	Il y a une araignée sous mon lit.	Mes copains disent que je suis méchant.	C'est la rentrée des classes.
Je vais chez ma mamy ce week-end.	Je fais un cauchemar.	J'ai raté mon contrôle.	J'ai perdu mon chien dans la forêt.
Je pars en vacances à Disneyland.	Je suis perdu dans la forêt.	A la cantine, je mange des épinards.	Je vois un escargot écrasé.
Je vais jouer dans un parc avec les copains.	Nous avons une panne de voiture.	J'ai cassé mon jouet.	Mes grands-parents sont loin.
Ce soir, je mange des pizzas.	Un gros chien aboie très fort devant moi.	J'ai renversé la carafe d'eau.	Il n'y a plus de gâteaux à la maison.
Je vais à la plage.	Je suis chez le dentiste.	Mon frère a dessiné sur mes devoirs.	Je ne pars pas en vacances cette année.

Résumé

Les programmes scolaires de 2015 de l'école maternelle mettent en évidence l'importance du langage oral dans les différents domaines d'apprentissage. Son développement est considéré comme un facteur essentiel pour la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que les élèves développent davantage leur participation orale en classe. L'enjeu de ce mémoire est de questionner les liens entre régulation émotionnelle, estime de soi et participation orale dans le cadre scolaire. Plus précisément, l'objectif est de répondre à la question suivante : comment renforcer l'estime de soi pour permettre aux élèves d'entrer dans l'oral ? A travers la mise en place d'un projet portant sur les émotions dans ma classe de Moyenne et Grande sections de Maternelle, j'ai cherché à développer l'estime de soi des élèves en travaillant sur la compréhension et la régulation de leurs émotions ; et ce en vue d'augmenter leur prise de parole, notamment lors des moments d'échanges au coin regroupement.

Mots-clés : maternelle ; langage ; participation orale ; estime de soi ; régulation émotionnelle