



HAL
open science

Apprendre à exprimer et gérer ses émotions : un premier pas vers l'autonomie morale du futur citoyen

Amandine Deroux

► To cite this version:

Amandine Deroux. Apprendre à exprimer et gérer ses émotions : un premier pas vers l'autonomie morale du futur citoyen. Education. 2020. dumas-03122744

HAL Id: dumas-03122744

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03122744>

Submitted on 27 Jan 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

**Apprendre à exprimer et gérer ses
émotions : un premier pas vers
l'autonomie morale du futur citoyen**

Présenté par Amandine Deroux

Mémoire de M2 encadré par Irène Debost-Bachler

Sommaire

Introduction	1
1. Cadre théorique	2
1.1. L’histoire de l’éducation civique	2
1.1.1. Avant l’éducation civique (sous Napoléon 1851-1869)	2
1.1.2. Les débuts de l’instruction morale et civique (la Troisième République 1870-1940).	2
1.1.3. L’essoufflement de l’instruction civique (résultat des Trente glorieuses 1946-1975).	3
1.1.4. Une progressive réaffirmation (le ministère Chevènement 1984-1986).....	3
1.2. L’éducation morale et civique aujourd’hui	3
1.2.1. Pourquoi cet enseignement ?	3
1.2.2. L’éducation morale et civique dans les programmes	4
1.2.3. Les pratiques pédagogiques pour l’enseignement de l’EMC	6
1.2.4. Focale sur les ateliers à visée philosophique	7
1.2.4.1. <i>La méthode Lipman, précurseur de la philosophie à l’école primaire</i>	7
1.2.4.2. <i>Divers courants de la pratique de la philosophie avec les enfants</i>	7
1.2.4.3. <i>La littérature jeunesse support privilégié des ateliers de philosophie</i>	8
1.2.4.4. <i>Le dispositif proposé par Edwige Chirouter</i>	9
1.3. Quand et comment travailler sur les émotions avec les enfants ?	10
1.3.1. La pratique de la philosophie avec les enfants pour travailler les émotions	10
1.3.2. Le travail sur les émotions en classe	11
1.3.3. Quelques éléments de définitions	12
1.4. Des outils pour permettre l’expression et la gestion des émotions	13
1.4.1. Le conseil coopératif	13
1.4.2. Le message clair	14
1.4.3. La méditation et les activités de relaxation	15
2. Problématique et hypothèses	15
3. Méthode	17
3.1. Les participants	17
3.2. La mise en œuvre matérielle	17
3.3. Déroulement des séances	18

3.3.1. Séance 1 : Définir l'émotion – Une émotion, qu'est-ce que c'est ?	18
3.3.2. Séance 2 : Définir l'émotion (suite)	19
3.3.3. Séance 3 : Exploration des émotions de base	20
3.3.4. Séance 4 : Nommer ses émotions.....	21
3.3.5. Séance 5 : Identifier la relation des émotions avec le corps	22
3.3.6. Séance 6 : Le message clair	23
4. Les résultats	25
4.1. Recueil des conceptions initiales	25
4.2. Evaluer la gestion des émotions	26
4.3. Evaluation formative : identification et gestion des émotions en situation de conflit.....	28
5. Discussion	30
5.1. Recontextualisation	30
5.2. Retour sur les hypothèses	30
5.2.1. Apprendre à nommer ses émotions permet de mieux les gérer	31
5.2.2. La maîtrise de ses propres émotions permet une gestion plus autonome de ses relations aux autres	32
5.3. Limites et perspectives de l'étude	33
5.3.1. Les limites thématiques et méthodologiques de l'expérimentation	33
5.3.2. Les suites envisageables à l'étude	34
Conclusion	35
Bibliographie	37
7. Annexes	1
7.1. Annexe 1 : Tableau de séquence	2
7.2. Annexe 2 : Evaluation diagnostique	3
7.3. Annexe 3 : Illustrations de la définition d'une émotion	4
7.4. Annexe 4 : Représentations des émotions de base	5
7.5. Annexe 5 : Tableau du vocabulaire des émotions	7

Introduction

Parvenir à mettre en place un climat d'apprentissage serein et bienveillant, telle était notre préoccupation première dès le premier jour de classe. Cela nous paraissait essentiel pour que l'ensemble des apprentissages se déroulent au mieux pour tous, encore peut-être davantage même que l'aspect didactique des disciplines. En effet il est maintenant acquis pour l'ensemble du corps professoral qu'aucun apprentissage n'est possible si l'enfant n'est pas disponible pour s'ouvrir à eux. Paradoxalement, comme tout aspect touchant à l'humain, nous ne disposons d'aucun mode d'emploi pour créer une atmosphère sereine et permettre à tous nos élèves de se sentir bien en classe. C'est pourquoi cela peut être une interrogation fortement préoccupante pour un professeur des écoles stagiaire.

De plus lors des premiers jours de classe nous avons commencé à apprendre à connaître nos élèves. Rapidement nous avons remarqué, comme dans toute classe sans doute, la forte hétérogénéité de caractères s'offrant à nous : la réserve extrême de certains opposée à l'aisance en caractérisant d'autres. Ces fortes oppositions faisaient ressortir des problèmes certains, mais forts divers quant à la canalisation de leurs émotions. Alors que face aux moqueries, chamailleries ou frustrations pouvant advenir au sein de la journée certains se trouvaient débordés émotionnellement, d'autres se repliés sur eux-mêmes.

Forts de ces deux ancrages pratiques, nous nous sommes rapidement interrogés quant aux ressentis émotionnels de nos élèves. Que ce soit pour créer un climat serein propice aux apprentissages ou bien pour donner à chacun la possibilité de s'émanciper moralement, outiller nos élèves face à l'expression et la gestion de leurs émotions s'est imposé comme une priorité d'enseignement. Or selon nous tout cela ne pouvait passer que par l'enseignement explicite de notions et de processus dont nos élèves pourraient se saisir.

En quoi l'apprentissage de l'expression et de la gestion des émotions peut-elle permettre de développer l'autonomie morale du futur citoyen ? : c'est la question qui a découlé de ces constats. C'est pourquoi nous commencerons par présenter le cadre théorique ayant sous tendu cette réflexion. Après quoi nous décrirons la méthodologie mise en œuvre pour tenter de répondre à notre interrogation. Nous terminerons par une analyse que nous souhaitons critique des résultats obtenus, et ce avant d'exposer les limites et les perspectives relatives à notre étude.

1. Cadre théorique

1.1. L'histoire de l'éducation civique

1.1.1. Avant l'éducation civique (sous Napoléon 1851-1869)

L'instruction morale et civique n'a pas toujours été la bienvenue à l'école. En effet, former des citoyens n'a de sens que si l'on envisage la société comme une démocratie (Condette, 2010). Cette formation du citoyen n'émerge donc qu'à partir de la Révolution Française. C'est à ce moment-là que, dans le but de lutter contre les tyrannies, l'instruction de la population devient nécessaire et doit inclure une instruction civique. Tout cela s'inscrit dans une série de lois. Toutefois la première citoyenneté enseignée sous Napoléon est une citoyenneté d'obéissance envers la religion et le pouvoir royal. Il s'agit alors, selon Condette, professeur agrégé d'histoire contemporaine, de « l'instruction morale et religieuse » (2010, p.3).

1.1.2. Les débuts de l'instruction morale et civique (la Troisième République 1870-1940)

La première commande officielle d'enseignement de l'instruction morale fut passée par Jules Ferry dans sa lettre aux instituteurs de 1883 (Grange, 2012). Nous assistons alors à une rupture idéologique due à la laïcisation des programmes (Condette, 2010). Dès lors il s'agit de l'enseignement d'une morale impérative. En effet, cette conception de la morale met au premier plan le devoir individuel au service du bonheur du plus grand nombre (Grange, 2012).

Toutefois, depuis cette première demande officielle, les instructions ont évolué. Si Ferry demande l'enseignement d'une morale déontologiste tournée vers l'obéissance à Dieu, au centre des programmes; le gouvernement de Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique, pointe les premiers changements. Ce dernier occulte les devoirs envers Dieu et oriente l'enseignement vers l'individu. En outre l'objectif est l'acquisition des valeurs éthiques grâce à l'engagement des élèves et une réflexion méthodique pour les plus grands d'entre eux. Ce mouvement est à mettre en relation avec le développement des pédagogies actives proposant de rendre l'élève acteur de ses apprentissages (Grange, 2012).

Nonobstant, l'arrivée de la guerre dans le pays met un terme à ces réflexions. L'instruction morale est mise sous couvert de l'instruction civique dont l'Etat se sert pour transmettre ses attentes à l'ensemble de la patrie. La diffusion d'une morale patriotique dans l'ensemble des foyers est alors possible à travers les élèves. La notion de patrie est au centre des préconisations. Selon Condette (2010), l'après-guerre marque la prise de conscience par la société de la

nécessité de former les apprenants aux pratiques civiques telles que le débat ou la lecture de presse. Les leçons de morale doivent alors servir pour l'élève, selon Bergougnieux historien et inspecteur général de l'Education Nationale, à « intérioriser des règles de vie en société conçues comme universelles » (2006, p. 55).

1.1.3. L'essoufflement de l'instruction civique (résultat des Trente glorieuses 1946-1975)

Par la suite, cette volonté d'enseignement d'une morale se dissipe. Cela s'explique par les mutations sociétales en cours. Une culture de l'individualisme et de surconsommation se développant, le contenu moralisateur de cet enseignement ne trouve plus sa place dans l'école (Condette, 2010). Pédagogiquement des démarches d'éveil au travers des situations de vie de classe permettent de s'interroger quant à l'autonomie et à la responsabilité (Grange, 2012).

1.1.4. Une progressive réaffirmation (le ministère Chevènement 1984-1986)

A partir de 1985, la désagrégation de la société (abstentions électorales, absence de valeurs communes, fracture sociale) amène le gouvernement à penser la nécessité du retour d'une instruction civique. Cette absolue nécessité est également appuyée, comme l'explique Bergougnieux, par les « difficultés d'intégration dans la société d'une jeunesse diverse culturellement » (2006, p. 56). Il est alors question, pour l'école primaire, d'éduquer les élèves aux droits et devoirs du citoyen (Condette, 2010). Ce mouvement est réaffirmé par le ministère de F. Bayrou durant lequel l'Etat considère alors qu'en vivant à l'école la vie en société, telle une mini démocratie, les élèves acquerront par l'expérience autonomie, responsabilité et respect de l'autre (Grange, 2012).

Selon Grange c'est à partir de 2011 qu'on assiste à une « logique de réintroduction de l'instruction civique et morale à l'école » (2012, p.3). Il s'agit depuis d'éduquer les élèves au discernement et au jugement en s'appuyant sur les principes de la morale universelle.

1.2. L'éducation morale et civique aujourd'hui

1.2.1. Pourquoi cet enseignement ?

Comme nous l'avons constaté à travers l'histoire de l'éducation morale et civique à l'école, cet enseignement est en lien direct avec la société, ses bouleversements, et ses problématiques. Les auteurs, de tout temps d'ailleurs, s'accordent à dire que la finalité de cette instruction est la formation de la personne et du citoyen. En particulier, selon Gallichet notamment, notre modèle

républicain impose que le citoyen de la République française soit « capable de se placer du point de vue de l'intérêt général, et de privilégier le bien commun par rapport à ses intérêts privés » (2005, p.1). Nous retrouvons ainsi le concept de morale impérative. Il s'agit donc de donner les clés à tous les futurs citoyens pour être acteurs de la Cité en devenir. L'école étant le seul lieu où tous les élèves, quelle que soit leur condition sociale, sont réunis; cette dernière a le devoir de préparer ces jeunes à l'exercice de leur citoyenneté.

D'autre part comme le souligne Bergougnieux, l'Education Nationale « répond à deux obligations fixées par la loi » (2006, p. 57) à travers l'enseignement moral et civique. En effet suite à certaines décisions prises sous la présidence de monsieur Chirac, l'école doit transmettre les fondements de la nationalité française, ainsi que ceux de la défense nationale et européenne.

Aujourd'hui, la société française étant confrontée à de nouvelles problématiques telles que les dangers environnementaux, l'intégration d'enfants immigrés ou encore la mondialisation croissante; l'éducation morale et civique (EMC) doit permettre à l'ensemble de la nation française de vivre ensemble en acceptant les différences de l'autre et en se préoccupant d'autrui. Les questionnements étant nouveaux ou se réaffirmant, les modalités de mises en œuvre de l'EMC doivent conséquemment évoluer et sont au cœur des débats des spécialistes (Bergougnieux, 2006).

1.2.2. L'éducation morale et civique dans les programmes

Premièrement, l'enseignement moral et civique est à rattacher au Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture (SCCCC) depuis 2015. Cet enseignement sert en particulier le domaine trois du SCCC : la formation de la personne et du citoyen. Cela se conçoit bien après que nous ayons développé les finalités de l'EMC.

Les programmes de 2018 viennent ensuite nous en préciser les desseins. En outre comme le précise Lalanne, professeure des écoles et formatrice INSPE ayant suivie des études de philosophie, l'EMC est enrôlée de manière directe au parcours citoyen de l'élève. Celui-ci vise « la construction d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des actions citoyennes » (2017, p. 123). Comme nous le stipule le bulletin officiel n° 30, cela se traduit par trois grandes finalités qui, bien qu'inscrites distinctement dans le document, ne peuvent exister indépendamment les unes des autres. Il s'agit d'une part de permettre à l'élève d'intérioriser les principes et valeurs attestant du respect d'autrui. Il est ici question, entre autres, de permettre la laïcité à travers la tolérance. D'autre part, la seconde finalité de l'EMC tient en l'acquisition et le partage des valeurs de la

République, nécessaires à la vie en société. Les valeurs fondamentales de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité ; desquelles se dégagent trois autres principes fondateurs : la solidarité, l'égalité hommes femmes et le refus de toute discriminations. Enfin, le dernier objectif de cet enseignement est de permettre chez chaque élève la construction d'une culture civique. Cette dernière se construit à travers quatre domaines eux aussi ne faisant sens que s'ils sont travaillés conjointement. Il s'agit de la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement (MENESR, 2018).

Parmi ces quatre composantes de l'EMC, attardons-nous sur la sensibilité. Selon Chirouter, philosophe s'intéressant particulièrement à la pratique de la philosophie avec les enfants, « l'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui » (2016, p.36). Les programmes officiels font échos à cela en visant au cycle 2 par exemple, d'après le Bulletin officiel n°30, les connaissances et compétences suivantes : « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments, connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement » (2018, p. 5). Ainsi nous comprenons bien ici que l'enjeu de cette composante réside dans la prise de conscience et le respect de la diversité (de croyances, de pensées, de personnalités) présente dans l'humanité. Ce critère est bien un rouage fondamental du vivre ensemble, à l'école comme dans la société.

Précisons ensuite que l'EMC est la seule « discipline » visant les mêmes compétences pour l'ensemble des cycles. Cela nous montre encore une fois l'objectif de formation et construction d'une personne en tant que citoyen, apprentissage et formation non envisageable sur un cycle. Il s'agit de faire acquérir aux élèves une culture de la sensibilité, de la règle et du droit, du jugement, de l'engagement. A l'intérieur de ces compétences, diffèrent les attendus de fin de cycle, adaptés eux à l'âge et aux possibilités cognitives des élèves.

Ainsi même si l'éducation morale est bien évidemment à la charge de la famille puisque chaque citoyen français est libre de penser et croire selon ses propres convictions, l'école participe tout de même de cette éducation et son rôle n'est pas négligeable. En effet il est question de permettre le vivre ensemble au sein de la République française à travers l'acceptation par tous des valeurs de cette dernière. Or c'est via l'enseignement de l'éducation morale et civique que l'école s'attèle à la transmission de ces valeurs communes qui, liées aux connaissances et compétences également transmises à l'école, constituent une culture commune à l'ensemble des citoyens, quels que soient leurs choix de vie personnels. Nous avons précédemment cité les valeurs auxquelles s'attache l'école. Précisons également que les savoirs transmis par l'école

participent pleinement du développement chez l'élève d'une culture morale et civique. Transmises par l'ensemble des disciplines enseignées, elles ont pour finalité d'émanciper les futurs citoyens dans leurs réflexions et engagements éthiques et civiques.

1.2.3. Les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'EMC

Comme nous le rappelle Lalanne (2017), l'enseignement moral et civique doit être articulé autour de trois piliers : les savoirs (littéraires, juridiques, ...), les valeurs (valeurs de la République française que nous avons développées plus haut) et les pratiques (les élèves doivent vivre des situations quotidiennes pour se construire).

De plus, puisqu'il est pleinement question à travers cet enseignement de développer la capacité au vivre ensemble, cette discipline privilégie la mise en action des élèves comme nous le stipulent les programmes. En outre il s'agira pour l'enseignant de favoriser les échanges, discussions, argumentations et travaux de groupes. Par ces modalités les élèves seront alors à même de développer leur esprit critique, leurs capacités d'argumentation tout comme leur qualité d'expression. Parallèlement ces modalités permettent également à l'élève d'apprendre progressivement et quotidiennement à écouter l'autre, prendre en compte son point de vue et agir en conséquence : autant de capacités nécessaires au futur citoyen pour prendre pleinement part à la vie de la cité.

Ainsi il convient de rappeler la nécessaire transversalité de cet apprentissage qu'est l'EMC. En outre, pour devenir citoyen l'élève doit développer la mise en œuvre d'un jugement critique. Or pour juger de quelque sujet que ce soit il faut être en mesure de le définir. Les habiletés langagières entrent ensuite en jeu afin d'exprimer et d'argumenter ses pensées. Le lien avec l'étude de la langue est donc évident. De même, pour développer des idées, un travail de nourrissage est indispensable à l'élève. Interviennent alors des disciplines comme les sciences, l'histoire, la géographie, ... Tout cela réfère au pilier des « savoirs ». De plus, pour alimenter le pilier des « pratiques » et faire vivre des situations de la vie quotidienne, des disciplines telles que l'éducation physique et sportive sont utilisées. L'EMC intervient également dans cette mise en œuvre des savoirs avec la discussion réglée ou bien le conseil de classe. Enfin le pilier des « valeurs » est également à aborder de manière interdisciplinaire puisqu'elles peuvent être présentées et discutées en EMC et sont réinvesties dans toutes les disciplines amenant des travaux de groupes, les projets de classe ou encore les temps de récréation par exemple. En ce sens, l'EMC ne peut réellement être considéré comme une discipline cloisonnée, mais plutôt comme un enseignement se nourrissant d'une multitude d'apports de sources diverses.

Enfin, précisons que les instructions officielles incitent à l'utilisation de dispositifs tels que la discussion réglée, le conseil d'élèves, les messages clairs, le théâtre et bien d'autres encore.

1.2.4. Focale sur les ateliers à visée philosophique

1.2.4.1. La méthode Lipman, précurseur de la philosophie à l'école primaire

Dans les années 1970 – 1980, Lipman élabore une méthode de pratique de la philosophie avec les enfants qui se développe du fait d'une part de son ancrage dans les connaissances de l'époque quant au développement cognitif de l'enfant, et d'autre part grâce au matériel didactique conséquent et réfléchi qui l'accompagne. Ce matériel trouve l'intérêt des enseignants puisque son utilisation est détaillée dans un livre du maître dense et se trouve constamment réactualisé.

Lipman ancre son dispositif en trois points indispensables pour lui. Le premier tient en l'importance de la question qui doit venir des élèves eux-mêmes. Le second réside dans l'importance des supports écrits. En outre ses romans permettent l'identification aux personnages tout en conduisant à des questionnements philosophiques. Enfin Lipman insiste sur l'importance d'un lieu de parole organisé dans la classe (Tozzi, 2012). Sa méthode se compose de romans dont le premier chapitre est lu en classe par l'enseignant et d'où les élèves font émerger diverses questions. Une question est retenue par l'ensemble des participants puis parallèlement les élèves nourrissent leur réflexion grâce à des exercices écrits.

1.2.4.2. Divers courants de la pratique de la philosophie avec les enfants

Précisons tout d'abord que la pratique de la philosophie avec les enfants s'est développée tardivement en France puisque cette discipline était traditionnellement un enseignement universitaire élitiste. De nombreuses méthodes de pratique de la philosophie avec les enfants très différentes se sont alors dessinées et persistent aujourd'hui. En effet, chaque courant vise des desseins prioritaires par des biais divers mais ils ont tous en commun le « postulat d'éducabilité philosophique de l'enfance » selon Tozzi (2012, p.39). Il s'agit pour l'enseignant d'avoir pleinement confiance en la capacité de ses élèves à construire leur pensée réflexive propre, avec son aide mais sans transmission de ses pensées personnelles.

Comme l'explique bien Chirouter (2016), le courant psychanalytique de la philosophie avec les enfants vise prioritairement sa découverte par l'enfant, quasiment sans interventions de l'adulte, en tant que sujet pensant.

Le courant éducation à la citoyenneté s'attache davantage aux fonctions pouvant être tenues par les élèves lors de la pratique des discussions à visée philosophique : la place de l'enfant en tant qu'individu et son importance pour la discussion de l'ensemble.

Enfin le courant philosophique s'attache davantage aux exigences intellectuelles qui fondent la discussion philosophique. Dans ce courant le professeur joue un rôle à part entière puisqu'il se voit garant de ces exigences.

C'est à ce dernier courant que nous nous rattacherons particulièrement ici par la suite. Comme l'affirme le didacticien de la philosophie Michel Tozzi, la philosophie avec les enfants exige une méthodologie rigoureuse. Le premier moment fort de ce dispositif consiste en la problématisation de la question. Cette dernière doit soulever une question complexe et sous-tendre des enjeux importants qui doivent être conscientisés par les élèves. Il s'agit ensuite de conceptualiser la notion en jeu et admettre communément une définition afin de rendre possible la discussion au sein du groupe. Enfin le dernier enjeu du dispositif est d'amener les élèves à argumenter leurs propos, les justifier, les démontrer grâce à un raisonnement logique, des exemples ou contre exemples. Cette exigence intellectuelle, qui s'apprend, guidera la réflexion commune lors des ateliers à visée philosophique (Chirouter, 2016).

1.2.4.3. La littérature jeunesse support privilégié des ateliers de philosophie

La pratique de la philosophie suppose l'émergence d'un questionnement universel, c'est-à-dire non propre à un individu, qui ne trouve pas de réponse immédiate et tranchée. En effet comme l'explique Chirouter (2016), l'enfant peut se voir limiter dans la pratique de la philosophie pour plusieurs raisons liées à son âge notamment. Tout d'abord le jeune élève dispose d'une vision et d'une expérience du monde inévitablement limitée. Ensuite, ne s'étant pas encore émancipé de son égocentrisme, il est bien en peine d'adopter divers points de vue dans sa réflexion sur une même question. C'est compte tenu de ces obstacles que la littérature est un support idéal pour permettre à l'enfant de s'initier à une pratique philosophique.

En outre, « la littérature jeunesse place (...) le problème à bonne distance » comme l'explique Chirouter (2016, p.19). Par cela la philosophe entend d'une part que grâce aux apports riches de la littérature jeunesse sur un même thème, l'élève parvient à sortir de la vision personnelle et unique de la question posée. Elle permet d'outiller l'enfant d'une multitude de points de vue pour préparer et enrichir sa réflexion. De plus, les œuvres littéraires permettent également de porter la réflexion sur les péripéties des personnages de l'histoire et ainsi de ne pas engager émotionnellement trop fortement l'élève. Cette pratique permet alors d'amener les élèves à

dépasser le seul partage d'exemples personnels quant aux sujets de réflexion. En effet c'est grâce à ses différents niveaux de lecture possibles que l'œuvre va bousculer l'élève en se heurtant à ses expériences personnelles et suscitant ainsi les échanges d'impressions, d'émotions et de ressentis et l'engagement d'un début de réflexion. D'autre part, la littérature jeunesse permet également de créer une plus grande proximité entre l'élève et son sujet de réflexion : un concept très austère et complexe à s'approprier puisque n'étant pas propre à sa personne. Ainsi par ces divers aspects, la littérature jeunesse intervient dans ce dispositif en tant que médiateur entre l'élève, autocentré sur sa propre expérience de vie; et le concept sujet de la réflexion, trop abrupte si présenté comme tel au jeune enfant. En somme, Tozzi parle lui d'une « expérience quasi-monde » (2012, p.46) pour signifier la richesse de l'apport de la littérature jeunesse pour l'élève.

1.2.4.4. Le dispositif proposé par Edwige Chirouter

La philosophe propose une démarche d'ateliers à visée philosophique soutenus par la littérature jeunesse.

Pour cela Chirouter propose tout d'abord de constituer une culture littéraire commune à la classe pour supporter l'atelier à venir. C'est pourquoi il revient à l'enseignant de sélectionner plusieurs textes plus ou moins complexes à aborder (essentiellement des albums de jeunesse mais aussi des contes ou des poèmes par exemple) qui seront lus à la classe et mis en réseau durant la ou les semaines précédant l'échange collectif. Il est ici question de nourrir la réflexion future des élèves en offrant une multitude de points de vue quant à un problème commun. Certaines lectures feront peut-être écho à des vécus personnels mais permettront de s'en détacher et de transférer la réflexion sur le personnage de l'histoire. Lors de cette première étape de préparation à la réflexion, l'enseignant aura seulement pour objectif de s'assurer de la compréhension des textes lus par les élèves mais il ne s'agit pas encore d'engager la réflexion.

Cet enrichissement terminé, les séances d'ateliers à visée philosophiques peuvent alors commencer. Les élèves discutent en demi-groupe classe (une moitié échange et l'autre observe). Comme pour chaque échange oral il convient de disposer les participants de manière à ce que chacun soit vu des autres. Chaque séance débute par un nouveau texte lu par le professeur. Les albums lus précédemment sont à disposition des élèves pour y faire concrètement référence lors de la discussion. Dans le dispositif proposé par la philosophe, les élèves ne se voient pas attribuer de rôles sociaux spécifiques. L'enseignant est intégré dans le groupe de discussion et se voit garant du respect des règles d'échange énoncées avant chaque discussion (écoute de

chacun, interdiction des moqueries, droit de parole équitable pour chacun, explication et argumentation des propos, définitions et exemples, ...). Ensuite, au sein de la discussion, le maître a pour rôle de relancer, recentrer ou amener l'approfondissement de la réflexion des élèves. Enfin selon l'âge des élèves, l'enseignant peut aussi se voir charger de prendre des notes quant à la discussion pour servir de mémoire commune lors de la prochaine réflexion. Pour garder une trace des échanges, les élèves peuvent également avoir à leur disposition à chaque fin de séance un petit cahier leur permettant de noter un résumé de la séance, ou bien un ressenti, une impression, ou encore une idée qu'ils ne voudraient pas oublier pour la séance prochaine.

En conclusion, pour chaque séquence de réflexion, Chirouter propose de réaliser une exposition. Cette dernière réunira d'une part une affiche constituée sur la base des prises de notes de l'enseignant tout au long des séances, et d'autre part des dessins sur le thème abordé. Cette exposition a pour but de montrer la réflexion des élèves au reste de l'école tout comme aux parents.

1.3. Quand et comment travailler sur les émotions avec les enfants ?

1.3.1. La pratique de la philosophie avec les enfants pour travailler les émotions

Dans la pratique de la philosophie à l'école primaire l'enseignant ne vise pas l'acquisition des savoirs en tant que tels, mais davantage le fait d'offrir aux élèves un moment propice pour qu'ils se posent des questions et fassent appel à leur raison pour y apporter des éléments de réponse. Il s'agit de permettre à l'élève d'apprendre à penser sur des thèmes de sa vie quotidienne. Alors il est question de développer chez l'enfant des capacités de raisonnement, ainsi que la possibilité de s'affranchir des croyances et opinions pour développer une pensée personnelle. De plus les compétences langagières exercées dans cette pratique sont nombreuses : s'exprimer, exposer son point de vue, argumenter et justifier ses dires par exemple.

Comme le précise Lenoir (2016), bien que la pratique de la philosophie soit bénéfique dès le début de l'école maternelle, c'est vers 6-7 ans (soit en classe de CP-CE1), qu'un changement s'opère chez les enfants. En effet Piaget l'ayant expliqué depuis de nombreuses années, l'enfant entre dans le stade qu'il nomme « sensori-moteur » à l'âge de 7 ans environ. C'est à ce moment-là qu'il devient peu à peu capable de penser les choses d'un autre point de vue que le sien. Il peut aller vers une pensée plus abstraite et sortir de l'unique énumération d'exemples dont il est sujet.

Même si la théorie piagétienne, considérant le développement de l'enfant par stades stricts, est aujourd'hui critiquable à la vue des recherches actuelles en neurosciences; ce tournant notable dans l'évolution de la pensée de l'enfant à l'âge de 6-7 ans semble être une idée à conserver. En outre les études récentes en neurosciences affirment que le cerveau de l'enfant entre 5 et 7 ans connaît une production quantitativement importante de neurones et de leurs connexions ce qui engendre le développement des lobes temporaux et frontaux. Or ce sont ces lobes qui interviennent essentiellement dans les processus cognitifs et la régulation des émotions.

Ainsi la classe de CE1 semble être de ce fait un moment privilégié pour approfondir la question des émotions qui deviennent petit à petit nommables, reconnaissables et gérables pour les enfants.

1.3.2. Le travail sur les émotions en classe

De fait, apprendre aux enfants à contrôler leurs émotions semble être une nécessité pour leur permettre de devenir des citoyens à part entière : des êtres pleinement autonomes capables de penser par eux-mêmes.

Cela peut s'expliquer au regard de deux finalités de l'école. Premièrement l'école a pour mission de socialiser ses élèves afin de leur permettre de participer pleinement aux décisions à prendre pour la cité en visant le bien pour le plus grand nombre et non le désir individuel. Il est indispensable de travailler sur les émotions pour faciliter le lien social et le rapport aux autres, et ce dans, tout comme hors, l'école.

Deuxièmement, il convient pour l'école d'instruire les enfants qui passent sur ses bancs en tant que l'instruction est émancipatrice. Or les émotions non gérées, les conflits non réglés, les peurs et angoisses non exprimées sont autant d'obstacles aux apprentissages demandant un esprit totalement libre et attentif.

De plus, la gestion d'émotions trop envahissantes pour l'enfant accapare en moyenne 15% du temps de classe de l'enseignant ce qui est considérable, et ce chiffre s'accroît encore dans les zones d'éducation prioritaire (nous avons ici repris une analyse de Manuel Tonolo).

Enfin, même si nous ne développerons pas ce dernier aspect par la suite, soulignons tout de même qu'il est également question de développer l'empathie émotionnelle des élèves via cet apprentissage. Selon Omar Zana, docteur en sociologie et en psychologie, l'empathie est définie en tant que capacité à « se représenter la représentation mentale d'autrui (...) sans jamais s'y confondre » (2015). Pour notre sujet il s'agit plus précisément encore de permettre aux élèves

de mettre en œuvre une empathie émotionnelle. En d'autres termes il s'agit de pouvoir déchiffrer les signaux envoyés par le langage corporel d'autrui afin de se représenter ce que ressent l'autre au sein de l'interaction (Zana, 2015).

Au demeurant l'apprentissage de la gestion des émotions paraît donc primordial pour le bon déroulement de la scolarité de l'ensemble des élèves et le plein épanouissement de ces derniers.

1.3.3. Quelques éléments de définitions

Lorsque nous parlons d'émotions, et pour préparer un atelier à visée philosophique sur ce thème avec les enfants, il convient d'éclaircir quelques éléments notionnels.

Attardons-nous tout d'abord sur l'émotion elle-même. Selon le MENESR, « une émotion est une réaction psychologique et physique à une situation » (2015, p.3). L'émotion tient dans la prise de conscience de ces réactions. L'émotion joue un rôle essentiel dans les relations avec les autres puisque les individus adaptent leurs comportements en fonction des émotions qu'ils ressentent chez les autres. Elle se distingue du sentiment par son caractère bref, soudain et inattendu. Le sentiment lui, relève davantage de l'expression d'une émotion de manière durable et continue.

De plus, soulignons l'importance d'une part d'une « meilleure connaissance et un meilleur contrôle des émotions », et d'autre part « des pratiques coopératives et de résolution de conflits ». Ainsi ressortent deux notions primordiales en lien avec les émotions : la sensibilité et l'engagement.

La sensibilité tout d'abord relève de l'aptitude de l'être humain à réagir suite à son ressenti. Il est alors primordial d'amener l'élève à prendre conscience de ce qu'il ressent, tout en étant capable de le verbaliser pour l'exprimer.

Lorsque l'élève a commencé ce travail de reconnaissance de son propre ressenti, il est alors parallèlement à même de s'intéresser à ce que peut ressentir autrui. Nous parlons alors d'empathie qui peut être définie par la « capacité à se mettre à la place de l'autre » d'après le MENESR (2015, p.4). Présente dès le plus jeune âge chez l'être humain, cette capacité d'empathie est ensuite renforcée ou bien atténuée par l'environnement dans lequel se construit l'individu. Il convient ensuite de distinguer l'empathie cognitive qui est davantage attiré à l'esprit et induit une représentation cognitive des émotions d'autrui ; de l'empathie émotionnelle pour laquelle il est question de ressentir (par le corps) les émotions de l'autre.

Enfin, l'empathie est à distinguer de la sympathie qui elle consiste en la « compréhension des états affectifs d'autrui mais possède une dimension affective supplémentaire » (pour l'ensemble de ces définitions nous nous appuyons sur le travail de Manuel Tonolo).

1.4. Des outils possibles pour permettre l'expression et la gestion des émotions

1.4.1. Le conseil coopératif

Ce puissant outil de régulation de vie de classe, aujourd'hui préconisé par le MENESR dans le document ressources d'EDUSCOL, était déjà utilisé par Celestin Freinet sous l'intitulé « journal mural et la réunion hebdomadaire de la Coopérative » (1960, p.43). Il s'agit en effet d'une réunion régulière de l'ensemble des élèves d'une classe et de leur professeur, dans laquelle chacun peut exposer ses idées pour le groupe, ressentis et problèmes rencontrés. Comme l'explique le MENESR, c'est un outil privilégié de travail des quatre dimensions du programme d'EMC (Eduscol, 2015). De plus, c'est également l'occasion pour les élèves de se rendre acteurs d'une réelle initiation à la démocratie en travaillant collaborativement et dans le respect de tous sur des situations de leur quotidien dans le but d'améliorer le vivre ensemble. Pour cela, les élèves ont à disposition ce que Freinet nomme le journal mural. Il s'agit d'un support d'expression auquel ont constamment accès les élèves, qui servira de contenu lors de la réunion. Dans son utilisation actuelle, le journal mural peut prendre différentes formes (journal mural, boîtes aux lettres, cahier de doléances, ...). L'invariant est que les demandes doivent être écrites et signées. Les catégories de réflexion sont généralement de l'ordre des propositions, félicitations, critiques. Ces demandes seront lues et traitées démocratiquement au conseil. Les auteurs auront ainsi l'occasion de s'exprimer.

D'autre part, l'autonomie est aussi un objectif d'apprentissage de ce dispositif. En effet, le déroulé préconisé prévoit que l'enseignant prenne place dans le cercle d'échange au même titre que les élèves, ou bien soit en retrait de ce dernier. Garant du cadre protecteur et sécurisant des échanges, sa présence est bien entendu indispensable mais il ne doit en aucun cas imposer une vision ou une décision. Il a le droit, au titre de membre du groupe, de s'exprimer et peut également prendre en charge les tâches complexes du dispositif (en attendant que les élèves soient prêts à les assumer eux-mêmes). Par exemple, avec de jeunes élèves, l'enseignant prend en charge la prise de notes durant le conseil. De plus, le conseil est géré par des élèves élus (le président et, lorsque l'âge des élèves le permet, le secrétaire). Le président du conseil doit alors s'assurer du bon fonctionnement de la réunion : distribution équitable de la parole, droit d'expression de tous, reformulation et relance du débat. Notons ensuite qu'il s'agit d'un

moment ritualisé, dont les élèves ont entièrement connaissance : ils peuvent ainsi s'y projeter et préparer leur intervention. Le temps accordé à la séance est également important. Il doit être fixe et connu des élèves. Un enfant peut être responsable de sa gestion.

En somme, outre le fait que le conseil d'élèves soit un outil de qualité pour permettre la régulation de la vie de classe et la gestion des conflits, il s'agit également d'une première participation à une instance démocratique qui peut être source de questionnement exploité ultérieurement en EMC grâce à d'autres dispositifs tels que la discussion réglée par exemple.

1.4.2. Le message clair

Instaurée dans bon nombre d'écoles aujourd'hui, la technique du message clair est un médiateur privilégié de prévention et de résolution des petits conflits à l'école primaire notamment. Grâce à la verbalisation de la souffrance ressentie par « la victime », et la mise en œuvre des capacités d'empathie de « l'agresseur »; le protocole du message clair vise à orienter la discussion vers la résolution du conflit et la réparation des préjudices causés (MENESR, 2015). Ainsi le climat scolaire se voit améliorer par la résolution autonome entre pairs, de situations problématiques.

Pour être efficace cette technique d'expression des sentiments doit respecter un protocole nécessitant d'être enseigné explicitement aux élèves. En effet, pour pouvoir être résolu, le problème doit être clairement exprimé et recontextualisé par l'élève « victime ». Après quoi, ce dernier doit expliquer à son camarade les émotions que la situation lui a infligé afin que l'autre puisse se mettre à sa place et se rendre compte des conséquences de ses actes. La dernière étape du processus consiste en la demande par la victime d'une réparation : il faut trouver une solution de résolution du conflit.

Pédagogiquement, pour être mis en œuvre, ce processus demande un enseignement explicite. En effet, les documents ressource d'accompagnement du MENESR préconisent pour ce faire les jeux de rôle. Ainsi, tous les élèves peuvent passer en situation d'émettre et de recevoir un message clair. Avant quoi il est bien sûr nécessaire d'avoir exposé aux élèves les étapes du processus; mais également d'avoir travaillé avec eux l'identification et l'expression de leurs sentiments. De plus, il est nécessaire qu'un lieu dans la classe soit dédié à la mise en œuvre des messages clairs, sans pour autant que le message clair ne puisse se faire hors de la classe comme dans la cour de récréation par exemple.

1.4.3. La méditation et les activités de relaxation

Comme nous l'explique parfaitement Lenoir (2016), la méditation telle que pratiquée dans la tradition bouddhiste, s'inscrit dans un processus de libération intérieure. Constituée de deux étapes complémentaires il est premièrement question d'obtenir un calme intérieur pour le pratiquant, c'est-à-dire d'affranchir son esprit des pensées incessantes. La seconde partie de l'activité doit aider le sujet à développer la compassion. Nous retiendrons essentiellement pour l'usage en classe la première étape de cette démarche, celle essentiellement utilisée en Occident : parvenir à un état d'apaisement et d'attention. En effet, cette pratique prenant de plus en plus d'ampleur dans les sociétés occidentales, le corps médical s'y est intéressé et a montré que la méditation pratiquée régulièrement, permet de lutter efficacement contre l'anxiété et la dépression. De même, des formations sont aujourd'hui possibles pour les enseignants souhaitant mettre en œuvre des exercices de l'attention. Compte tenu de tout cela, il semble approprié de proposer aux élèves quelques exercices de relaxation et/ou de pleine conscience afin de les outiller dans la gestion quotidienne des émotions qui les submergent.

Un des médiateurs largement utilisé par les parents et les enseignants pour donner les clés de cette quête de recentration aux enfants se trouve dans l'ouvrage de la thérapeute Eline Snel « Calme et attentif comme une grenouille ». Dans ce dernier la formatrice explicite clairement la nécessité pour les enfants de se construire une banque de ressources de gestion de leurs émotions et états d'âmes qui prennent une grande place dans leurs consciences. Ainsi apprendre aux enfants à pratiquer la pleine conscience leur permet d'une part de s'apaiser mais également « d'acquérir plus d'humanité » (2018, p.16). Les études scientifiques interrogeant actuellement la question ont déjà montré que la pratique de la relaxation permettait de développer chez les élèves leurs capacités d'écoute, de compréhension d'eux même et des autres. Ce dispositif permet également une meilleure gestion des émotions difficiles et contribue ainsi à la diminution des comportements violents. En d'autres termes, il est ici question de permettre aux enfants d'être attentifs au monde qui les entoure et aux autres : capacités absolument nécessaires aux futurs citoyens que l'école se doit de construire.

2. Problématique et hypothèses

Ayant donc exercés à mi-temps cette année dans une classe de CE1, les élèves qui nous étaient présentés se trouvaient être pleinement dans la tranche d'âge pour laquelle l'approfondissement de la question des émotions est possible et souhaitable. D'une part neurologiquement ils connaissent un développement des lobes responsables de la régulation des émotions. D'autre

part ils atteignent l'âge de développement moyen à partir duquel ils sont capables de se décentrer et de s'ouvrir à d'autres visions du monde que la leur. Notons toutefois que cette décentration devient possible mais, comme pour tout apprentissage, demande à être développée et soutenue.

Parallèlement à cela, l'enseignement de l'EMC nous a été attribué dans le partage des disciplines. Or l'objectif in fine de ces apports, sur l'ensemble de la scolarité, est de donner la possibilité aux citoyens de demain d'exercer leur capacité de libre arbitre dans la société à construire. Evidemment il s'agit d'un objectif visé sur de nombreuses années et dont les apports sont à trouver dans l'ensemble de la vie à l'école. Toutefois il semble important de permettre progressivement le développement de savoirs être, dans une finalité éducative des enfants. L'autonomie politique visée par l'ensemble de l'instruction fournie par l'école, ne peut que passer par une autonomie morale de l'élève.

En croisant ces divers apports, nous pouvons arriver à la problématique suivante :

« En quoi l'apprentissage de l'expression et de la gestion des émotions peut-il permettre de développer l'autonomie morale du futur citoyen ? »

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous émettons deux hypothèses.

Première hypothèse : Apprendre à nommer ses émotions permet de mieux les exprimer.

En effet, pour pouvoir exprimer ses émotions aux autres et régler pacifiquement et de manière autonome les conflits qui peuvent l'être, il semble essentiel que les premiers outils à fournir aux élèves sont les mots. C'est la première étape du processus de message clair dont la mise en place est prônée par le MENESR : dire à l'autre ce qu'on ressent. Or la mise en mots nécessite la maîtrise du vocabulaire lié aux émotions et la reconnaissance de ces dernières.

Seconde hypothèse : La maîtrise de ses propres émotions permet une gestion plus autonome de ses relations aux autres.

En d'autres termes, il s'agit de montrer que les conflits journaliers qui sont souvent de mise dans la vie de l'école peuvent être auto gérés par les enfants si on le leur enseigne explicitement. Cela marquerait une première étape vers l'autonomie morale de l'enfant : décider ce qu'il accepte ou non envers sa personne, et connaître les limites de l'acceptable pour autrui.

3. Méthode

3.1. Les participants

Nous avons mené cette expérimentation dans une classe de CE1 comptant 23 élèves : 15 filles et 8 garçons. Ils sont tous âgés de 6 à 8 ans. Le milieu social est plutôt défavorisé et 5 élèves ont une langue maternelle qui n'est pas le français. L'école se trouve à la Roche-sur-Foron, dans le département de la Haute Savoie, à proximité d'un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. Au cours des premiers mois de classe, nous avons pu constater beaucoup de petits conflits (bousculades, refus de participation à un jeu, disputes minimales dans la cour de récréation, ...), pour lesquels la première réaction avant même la discussion qui exposerait son mécontentement à l'autre, était de demander à l'adulte de trouver une solution. Si l'adulte n'était pas sollicité, la source du conflit n'était pas exprimée pour autant et de fait ce dernier prenait une ampleur démesurée. Nous avons donc constaté que ce qu'il manquait à ces élèves étaient un moyen d'expression de leur ressenti face à autrui, moyen qui se devait d'être enseigné explicitement, et ce notamment dans les situations de conflits.

3.2. Mise en œuvre matérielle

La séquence à mener aurait dû se tenir sur 6 semaines à raison d'une séance par semaine, entre les mois de février et mars.

Chaque séance est conçue pour durer environ 55 minutes. Les premières séances sont consacrées à la définition d'une émotion et l'acquisition ou l'enrichissement du vocabulaire pour nommer ses dernières. La fin de la séquence est davantage portée sur l'expression des émotions (cf. tableau de séquence en annexe 1). Il nous semblait important de garder à l'esprit la diversité des sources d'apports possibles pour construire les connaissances et savoirs être d'une séquence d'EMC. C'est pour cela que nous avons souhaité proposer de l'interdisciplinarité dans plusieurs séances. Compte tenu de circonstances exceptionnelles, nous n'avons pas eu l'occasion de mettre en œuvre l'ensemble de la séquence conçue. Seule la première partie a pu être expérimentée, soit jusqu'à la séance 4.

Parallèlement à la mise en place de cette séquence, il nous semblait important d'instaurer un climat de classe apaisé, propice à l'expression libre de chacun. Pour ce faire nous avons décidé d'instaurer un temps de relaxation à chaque début d'après-midi. Ce moment devait être pour tous l'occasion de prendre du recul sur les éventuelles tensions qui auraient pu apparaître sur le

temps de cantine. L'objectif final de cette mise en place était de donner différents outils, dont chacun pourrait ou non se saisir, pour gérer les émotions de la journée.

De même, nous avons instauré un conseil coopératif qui avait lieu toutes les deux semaines. Il était ici question d'offrir divers sas d'expression et de gestion des émotions. Ainsi les élèves pouvaient librement au cours des deux semaines d'école, écrire ce dont ils voulaient faire part à la classe. Il pouvait s'agir de messages positifs destinés à un élève ou un groupe d'élèves, de suggestions pour la classe ou bien de sollicitations de l'aide du groupe dans la résolution d'un problème.

3.3. Déroulement des séances

3.3.1. Séance 1 : Définir l'émotion – Une émotion, qu'est-ce que c'est ?

Nous avons décidé de débiter la séquence par une évaluation diagnostique quant à la connaissance ou non de nos élèves de la définition d'une émotion (cf. évaluation diagnostique annexe 2). Cela nous donnait d'une part une vision de la connaissance initiale de chacun de nos élèves quant à la notion centrale de la séquence, mais permettait également une première réflexion individuelle à la question « Une émotion, qu'est-ce que c'est ? ».

En effet dans un second temps de la séance, nous avons organisé une discussion à visée philosophique afin d'obtenir une définition commune de l'émotion. Nous avons pour cela utilisé le dispositif de discussion proposé par Edwige Chirouter, qui accorde une grande place à la littérature jeunesse. Comme nos lectures nous l'ont appris, Edwige Chirouter est une philosophe s'intéressant particulièrement à la diffusion de sa discipline auprès des enfants. En amont de cette première séance nous avons donc lu deux albums par semaine à nos élèves, et ce sur deux semaines. Ces albums traitaient des émotions et leur lecture avait pour but d'offrir aux enfants une vision de la question des émotions plus large que celle qu'ils auraient pu vivre individuellement. De plus, s'agissant d'élèves encore jeunes, les lectures leurs permettent de sortir peu à peu de leur égocentrisme et ainsi pouvoir, lors de la discussion, amener d'autres réflexions que leurs seuls exemples personnels. Il va de soi que ces albums constituent également une base de réflexion commune à la classe. Après chaque lecture les élèves qui le souhaitaient pouvaient s'exprimer sur l'histoire, sans toutefois entrer dans une interprétation personnelle de cette dernière.

Concernant la sélection de ces albums, pratiquant pour la première fois le dispositif de discussion proposé par Chirouter, nous avons décidé de sélectionner des supports divers afin

d'offrir la plus grande diversité possible à nos élèves. Encore une fois l'objectif était de permettre au plus grand nombre de se saisir de ces lectures. En outre certains albums visaient essentiellement à enrichir le lexique des émotions chez les élèves. C'est par exemple le cas de « Aujourd'hui je suis ... », écrit par Mies Van Hout ; ou encore « Parfois je me sens ... », d'Anthony Brown. En revanche d'autres textes avaient retenus notre attention car eux présentaient des personnages confrontés à des situations suscitant des émotions diverses qu'ils devaient parvenir à maîtriser.

Après un temps de réflexion individuel, nous avons donc suivi le protocole de mise en place d'une discussion à visée philosophique préconisé par Chirouter. Nous avons invité nos élèves à se placer en demi-cercle afin que tous puissent se voir lors de l'échange. Nous n'avons malheureusement pas eu l'occasion de réaliser deux discussions en demi-groupes. Nous avons nous-même pris place dans ce cercle de discussion au centre duquel les quatre albums lus en amont été placés. L'échange a été lancé par la lecture d'un cinquième album traitant des émotions, puis nous avons proposé à nos élèves de se servir de toutes nos lectures et de ce qu'ils avaient noté sur leur feuille précédemment pour réfléchir ensemble sur la question « Qu'est-ce qu'une émotion ? ». Pour entrer dans la discussion, nous avons choisis de lire « La couleur des émotions » de Marie Antilogus car il donnait à voir aux élèves du vocabulaire propre aux émotions, tout en mettant un scène un monstre devant gérer ces dernières. Avant d'entamer la discussion nous avons rappelé les règles d'or des échanges de groupe, à savoir : demander la parole avant de s'exprimer, écouter les autres, ne pas juger ce qui est dit. Notre rôle lors de l'échange a été seulement de garantir un cadre sécurisant, de distribuer la parole et recentrer au besoin la discussion (lors de trop d'exemples personnels par exemple). Nous avons également tenu le rôle de secrétaire afin de garder une trace de l'évolution de leur réflexion pour la séance suivante. Nous avons décidé de ne pas confier ce rôle à un élève puisqu'il s'agissait de leur première participation à une discussion de ce type, et également car l'écriture reste difficile pour une grande partie de la classe. Durant l'échange, peu d'élèves se sont saisi des exemples littéraires qui leurs avaient été antérieurement fournis. Une exploitation ainsi qu'une étude plus soutenue du texte littéraire auraient donc peut-être été plus judicieuses.

3.3.2. Séance 2 : Définir l'émotion (suite)

Pour appliquer l'entièreté du dispositif d'Edwige Chirouter, nous avons consacré une seconde séance à la définition de l'émotion. En effet, la philosophe préconise de clore une séance de discussion par une production rendant compte de l'évolution de la réflexion des enfants afin de la donner à voir aux autres classes de l'école ou même aux parents.

Nous avons donc commencé cette seconde séance par un rappel, oralisé par les élèves, de ce qui avait été fait depuis le début du travail sur les émotions et notamment lors de la première séance de travail. Pour ce faire nous disposions des notes que nous avons prises au fil de leurs échanges. Après quoi des groupes de travail ont été constitués, composés de trois ou quatre élèves, que nous avons souhaité hétérogènes afin de tenter d'enrôler un maximum d'enfants dans la tâche. En effet la consigne donnée été la suivante : en groupe, et en vous appuyant sur ce que vous retenez de la discussion de la séance dernière, vous allez réaliser une affiche pour répondre à la question suivante « Qu'est-ce qu'une émotion ? ». Les élèves ont disposé de 25 minutes pour la conception de leur affiche. Ensuite, nous avons demandé à chaque groupe de venir présenter aux autres leur affiche et de donner leur réponse à la question que nous nous étions posés. Pour terminer nous avons affiché la question ainsi que les différentes affiches de réponse dans le couloir de l'école (cf. illustration de la définition d'une émotion annexe 3).

3.3.3. Séance 3 : Exploration des émotions de base

Chaque élève ayant pu s'approprier une définition du concept d'émotion, ou du moins éclairer cette notion grâce aux deux premières séances, il s'agissait alors d'amener les enfants à enrichir leurs connaissances quant aux émotions. Il nous a tout d'abord fallu faire des choix quant aux émotions abordées dans la séquence. En effet nous traitons un thème large, et vouloir en faire le tour en une seule séquence d'apprentissage étant inenvisageable. S'agissant pour nos élèves d'une première approche et compte tenu de la visée de notre séquence, nous avons choisi de centrer les apprentissages notionnels sur la peur, la colère, la joie, la tristesse; ces émotions étant définies comme primaires à toutes les autres.

D'autre part nous avons choisi d'offrir à nos élèves une première entrée dans ces émotions à travers l'art visuel. En outre nous avons sélectionné quatre œuvres, chacune ayant vocation à représenter l'une des quatre émotions sélectionnées. Pour la joie tout d'abord, nous avons présenté l'affiche du film « Chantons sous la pluie », 1952 de Gene Kelly et Stanley Donen. Pour illustrer la colère, notre choix s'est porté sur le tableau de Jackson Pollock, « Number 26 A, Black and White », 1948. Concernant la peur ensuite, nous nous sommes appuyés sur l'œuvre d'Edvard Munch, « Le Cri », 1893. Enfin pour la tristesse, nous l'avons abordé grâce à « La femme qui pleure », 1937, réalisé par Pablo Picasso.

Dans une première partie de la séance, nous avons successivement présenté les différentes œuvres aux enfants via le TBI. Nous ne leur avons pas dit immédiatement quelle émotion nous avons choisi de représenter par ce tableau. Nous leur avons demandé quelle émotion (entre la

joie, la tristesse, la peur, et la colère) leur évoquait ce qu'ils voyaient et pourquoi. Nous prenions notes des différentes interventions au fur et à mesure sur une affiche. Même si chacun ne voyait pas la même émotion, l'objectif était de retirer des traits saillants renvoyant aux quatre émotions que nous étions en train d'étudier.

Dans un second temps nous avons demandé aux élèves de choisir une des quatre émotions dont nous venions de parler et de la représenter, à leur manière. Ils avaient à leur disposition des feuilles de papier A4, des crayons de couleur et des feutres (cf. représentations des émotions de base annexe 4). L'objectif était ici encore de leur permettre de s'appropriier ces émotions de base afin de les approfondir ensuite encore davantage.

De plus l'aspect subjectif de l'art rejoint celui des émotions. Exprimer ses émotions pouvant se révéler complexe pour certains élèves timides ou pudiques, s'exprimer ici par rapport à une œuvre et représenter personnellement celle-ci ensuite; permet de prendre de la distance quant au sujet tout en faisant un premier pas vers l'externalisation.

3.3.4. Séance 4 : Nommer ses émotions

Il semblait évident que pour exprimer leurs émotions, les enfants avaient besoin de maîtriser un vocabulaire suffisamment étoffé pour le leur permettre. Ayant introduit par l'entrée artistique les quatre émotions de base, nous avons décidé pour cette séance de vocabulaire de tenter de les enrichir.

Nous avons de nouveau sollicité la littérature jeunesse pour débiter cette séance. Grâce à la relecture d'albums employant du vocabulaire des émotions, à savoir « Aujourd'hui je suis ... » et « Parfois je me sens ... »; nous avons exposé l'objectif visé par notre travail du jour : avoir plus de mots à disposition dans sa tête pour dire ce qu'on ressent. Une banque de mots exprimant la peur, la colère, la joie et la tristesse a donc été conçue. Certains mots étaient tirés des albums que nous avons lu, d'autres étaient ajoutés. Après une lecture magistrale de ces mots, nous avons demandé aux élèves de les trier dans un tableau selon qu'ils exprimaient selon eux l'une ou l'autre des émotions que nous étions en train de travailler. Il semblait important de laisser un temps de réflexion individuel, d'une part pour nous rendre compte de l'état des connaissances de chacun, et d'autre part pour leur permettre à tous de s'investir dans la tâche. Toutefois, les compétences langagières étant très hétérogènes dans la classe, il était indispensable de faire suivre ce temps-là par une complétion en groupe de ce tableau. Ainsi une première explication des mots inconnus par certains a pu être fournie par d'autres. Enfin nous avons clos la séance par une mise en commun des différents classements pour parvenir à un tri

commun. Pendant cette dernière phase, les élèves les plus avancés ont pu faire progresser l'ensemble de la classe en cherchant dans le dictionnaire les mots restés inconnus de tous (cf. tableau du vocabulaire des émotions annexe 5).

3.3.5. Séance 5 : Identifier la relation des émotions avec le corps

Si nous avons eu l'occasion de mettre en œuvre cette séance avec nos élèves, l'objectif visé aurait été de leur permettre d'associer les quatre émotions de base (joie, colère, peur, tristesse) avec des ressentis corporels. Il est alors question de souligner encore une fois le caractère très personnel des émotions : chacun peut éprouver des ressentis différents quant à une même situation (comme les enfants ont pu s'en rendre compte à travers l'observation des œuvres dans la séance précédente), mais une même émotion peut être vécue totalement différemment selon les individus. Cette séance se serait vue dédoublée en deux étant donné la diversité des exercices qui auraient été abordés.

Afin de lier émotions et ressenti corporel, nous avons choisi d'utiliser l'entrée musicale. En effet, la musique nous semble être un vecteur fort d'émotions et cette dernière caractérise également la diversité, essence même des émotions. Nous avons donc sélectionné un extrait musical pour chaque émotion étudiée : Le printemps de Vivaldi pour la joie, L'hiver du même compositeur pour la peur, New Wave de Pleymo pour exprimer la colère et enfin une composition de Chopin pour représenter la tristesse.

Nous avons donc créé un tableau à quatre lignes, pour les quatre émotions de base sur lesquelles nous avons choisi de nous concentrer. Les colonnes devant être remplies par les élèves à la suite des écoutes musicales étaient au nombre de trois. La première demandait de chercher une situation ou un évènement provoquant l'émotion travaillée. Là encore l'entrée musicale nous paraissait intéressante puisqu'elle permettait à chacun de s'imaginer une situation, un univers, créé par l'écoute. Ensuite la seconde colonne proposait de déterminer les ressentis corporels créés par l'émotion en question. En d'autres termes, lorsque j'ai peur par exemple, j'ai une boule qui me serre le ventre ou bien je pleure. Enfin le dernier aspect sur lequel nous souhaitions attirer l'attention des élèves touche aux pensées pouvant être générées par les émotions. Cette colonne était nommée « ce qui se passe dans ma tête ».

Etant donné le jeune âge des élèves, il aurait peut-être été compliqué pour certains de dissocier le corps et l'esprit ou bien encore de remplir toutes les cases du tableau. Toutefois notre intention était seulement de leur faire prendre conscience du lien entre les émotions qui les animent sans cesse (en leur demandant de nommer diverses situations les provoquant), et de ce

que ces dites émotions provoquent dans leurs corps et leurs pensées. C'est pourquoi en classe, après avoir expliqué le tableau que nous avons conçu, nous aurions diffusé un premier extrait de musique en invitant les élèves à se mettre, comme lors des moments de relaxation, dans une bulle d'écoute bien à eux. Un premier temps de complétion individuel du tableau aurait ensuite été accordé. Après quoi les élèves volontaires auraient été invités à s'exprimer quant à leur ressenti face à cette écoute. Ainsi les enfants en difficulté auraient vu ici l'occasion de ne pas être en détresse face à un exercice pouvant s'avérer complexe.

Dans une séance bis, nous aurions souhaité partir des situations décrites dans le tableau précédemment rempli (celles qui provoquent les émotions étudiées), pour demander aux élèves de théâtraliser ces situations et les émotions qui en découlent. En outre les ressentis identifiés, notamment les ressentis corporels, mis en scène dans ces scénettes auraient été une nouvelle occasion de faire un pas vers l'expression des émotions. Par groupes de deux à quatre élèves, regroupés selon les situations évoquées lors de la première phase de la séance, les enfants auraient été invités à préparer une courte mise en scène de la situation et des ressentis liés à ces émotions afin de faire deviner ces dernières au reste de la classe.

3.3.6. Séance 6 : Le message clair

La sixième séance de mon expérimentation visait à fournir un outil d'expression de leurs émotions à mes élèves. En effet le début de la séquence leur ayant normalement permis de mettre en mots leurs ressentis émotionnels et d'identifier ces derniers, il paraissait alors primordial de leur enseigner explicitement que faire de tout cela. Nous avons donc choisi le processus du message clair, fortement préconisé par le MENSER.

Dans un premier temps il aurait été question de définir collectivement ce qu'était un conflit. En outre les émotions « négatives » étant souvent causées pour les élèves par des conflits de natures diverses survenant tout au long de la journée, il nous paraissait important de définir ce terme et surtout d'entendre leurs pistes de résolutions et de gestions des émotions en découlant. Cette première phase de la séance aurait été orale et faite en groupe classe.

Dans un second temps, une introduction à la technique de résolution des petits conflits par le message clair aurait été proposée. Pour cela nous aurions visionné une courte vidéo l'expliquant afin de pouvoir ensuite réaliser un pas à pas du dispositif comme suit :

- 1. ***Je préviens l'autre*** : j'ai un message clair à te dire ou je veux te faire un message clair ou ce que tu m'as dit/fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. Es-tu prêt(e) à m'écouter ?

- 2. ***J'explique pourquoi*** : ◦ Quand tu te moques de moi... ◦ Quand tu me pousSES... ◦ Quand tu fais du bruit pendant que je travaille...
- 3. ***Je dis ce que je ressens*** : j'ai de la peine / mal / peur... Je suis en colère / énervé...
- 4. ***J'exprime mon besoin*** : ◦ ... car j'ai besoin de (calme pour travailler / d'être en sécurité / de progresser en...)
- 5. ***Je vérifie que l'autre a bien compris*** : as-tu bien compris ?
- 6. ***Je propose une solution*** : j'aimerais que tu ne te moques plus de moi / j'aimerais que tu ne recommences plus / que tu me présentes des excuses / que tu fasses une réparation

Il aurait également convenu d'insister sur la possibilité d'utiliser le message clair pour exprimer à autrui un sentiment positif. Après quoi, nous aurions convenu ensemble d'un espace de la classe dédié à la formulation des messages clairs, dans lequel nous aurions affiché le pas à pas. A ce stade, la question de l'empathie commence à être mise en œuvre. En effet ce processus demande à l'élève d'être en mesure de se représenter mentalement le ressenti de l'autre, sans pour autant se confondre à autrui afin de ne pas perdre de vue sa propre personne et ses propres besoins dans le gestion du conflit par exemple. Toutefois nous avons décidé d'attirer l'attention des élèves sur cette question d'empathie (pour recevoir un message clair, je dois être capable de m'imaginer ce que ressent l'élève face à moi). Cependant nous avons choisi de ne pas approfondir davantage cette question d'une part du fait de la richesse déjà importante de la séquence proposée. D'autre part comme nous l'avons déjà expliqué, l'enfant de CE1 commence tout juste à être capable de décentration, c'est pourquoi une séquence de travail complète sur l'empathie, sans autres apprentissages notionnels préalables, nous paraissait prématurée.

Enfin il paraissait indispensable de clore cette séance par un temps de jeux de rôles pour entraîner les élèves à exprimer et recevoir des messages clairs, négatifs mais aussi positifs, quant à diverses situations issues de leur quotidien. En outre notre dessein final consistait en un premier pas vers une autonomisation morale de l'enfant. Il paraît évident qu'une autonomie morale ne peut être acquise au terme d'une unique et première séquence d'apprentissage. Elle se construira tout au long du parcours scolaire de l'élève mais également au fil de l'évolution de l'enfant dans le monde social qui l'environne. Ici l'acquisition du processus de message clair visait donc à permettre aux élèves de s'émanciper de l'adulte pour juger des situations auxquelles ils sont confrontés dans leur vie quotidienne hors et dans l'école. En somme nous visions un enseignement explicite d'un premier pas vers le devenir citoyen : juger de manière autonome et éclairée de ce qui est bon pour soi, tout en respectant le bien commun.

4. Les résultats

4.1. Recueil des conceptions initiales

Comme nous l'avons indiqué dans la description des séances, la première activité réalisée par les élèves fut de définir en quelques lignes ce qu'était pour eux une émotion, et ce en une dizaine de minutes.

Sur 21 élèves présents sur jour-là, il en ressort qu'un album lu dans la phase d'acculturation du dispositif de Chirouter a particulièrement marqué les élèves. En effet ayant lu l'album « Le monstre des émotions » d'Anna Llenas, 8 enfants ont mis en lien les émotions et les couleurs, comme l'auteure le fait dans l'album. Dans cet album, chaque émotion est associée à une couleur. L'histoire décrit comment le monstre des émotions, bariolé de couleurs à cause de la confusion émotionnelle à laquelle il est soumis au début de l'album, parvient à clarifier son état d'esprit en identifiant, définissant et catégorisant chaque émotion rencontrée.

D'autre part, seuls 3 élèves n'ont pas donné d'exemple d'émotion dans leur réponse. Les autres ont cité au moins une émotion. En grande majorité il s'agit de la joie, la tristesse, la sérénité ou la colère.

Enfin nous notons également que des mots clés ressortent dans la définition des élèves. En effet 5 élèves expliquent que l'émotion c'est « ce qu'on ressent ». Or cette notion de ressentir de l'émotion est travaillée en séance 5.

Nous n'avons malheureusement pas eu le temps d'organiser un second recueil de données du même type après les séances notionnelles de la séquence (soit après la séance 5). Il aurait été intéressant de voir si, après avoir mené les séances de définition de l'émotion et d'enrichissement du vocabulaire, la réponse à la question « Une émotion, qu'est-ce que c'est ? » avait évolué ou non. Il aurait été question notamment de s'intéresser à la persistance ou non de la mise en lien des émotions avec les couleurs. Dans un second temps nous aurions pu regarder si les exemples étaient toujours présents en aussi grand nombre, mais également s'ils avaient évolué : les élèves auraient-ils encore donné les mêmes exemples, dans le cas où les exemples auraient persisté, ou bien le vocabulaire de dénomination des émotions aurait-il été plus diversifié ? Enfin il semble qu'il aurait également été judicieux d'observer la subsistance éventuelle des mots clés liés au ressentir découlant de l'émotion, puisqu'il s'agit d'un aspect exploré au cours de la séance 5.

Entre autres, il aurait été pertinent de comparer au sein de deux recueils, l'évolution des items seyant lors de notre première mesure. Nous aurions donc pu réaliser un histogramme afin de rendre plus visuelle l'évolution des définitions, comme suit.

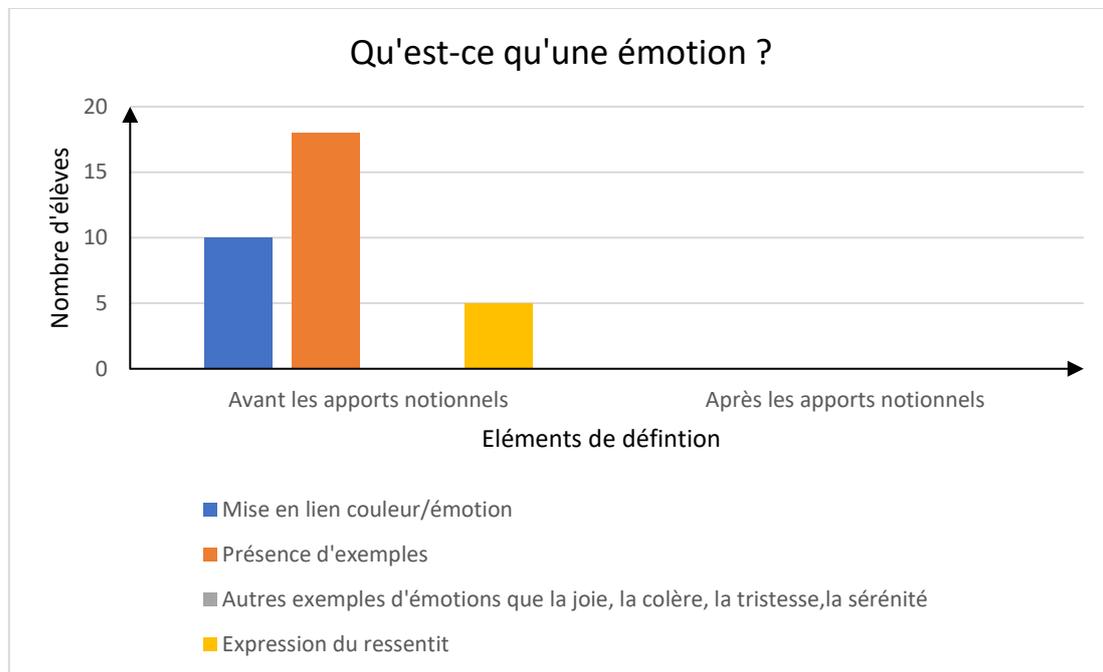


Figure 1 : Eléments de définition de l'émotion

4.2. Evaluer la gestion des émotions

Il nous paraissait important, après avoir apporté aux élèves des connaissances notionnelles, de mesurer les divers moyens de gestion des émotions qu'ils utilisaient. En outre notre expérimentation ayant pour but d'outiller les élèves souvent démunis lorsqu'il s'agit de gérer les émotions qui les submergent, il nous paraissait essentiel de mesurer l'évolution des moyens utilisés par ces derniers tout au long de l'expérimentation. Afin de tendre vers une autonomie morale, visée de notre séquence d'EMC, il convenait d'observer l'utilisation ou non des outils de gestion autonome des émotions, tout comme l'expression ou non de ces dernières. Rappelons que nous nous proposons via notre expérimentation, de mettre en œuvre le conseil d'élèves, la méditation et le message clair.

Compte tenu ici encore de circonstances exceptionnelles, nous n'avons pas été en mesure de récolter ces données comme nous l'aurions voulu. Initialement nous aurions souhaité proposer aux élèves un questionnaire d'une dizaine de questions avant le début de l'expérimentation et en début de séance 5.

Il s'agissait donc d'un questionnaire comportant 10 items. Les questions devaient nous permettre d'identifier l'expression des émotions, les moyens de gestion de ces émotions

positives et négatives, ainsi que ceux de résolution des conflits, utilisés par les élèves et ce notamment à l'école. 21 élèves étaient présents le jour de passage du questionnaire. Nous pouvons présenter les résultats observés de la manière suivante.

	Emotions positives		Emotions négatives	
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
Non expression	1		2	
Expression par le corps	3		4	
Expression par les mots	1		14	
Expression lors du conseil d'élèves	0		1	
Utilisation de la relaxation	0		6	
Recours au message clair	0		0	

Tableau 1 : Gestion des émotions

Le tableau 1 nous indique le nombre d'élèves utilisant chaque méthode de gestion des émotions, que ces dernières soient positives ou négatives. Nous observons ainsi que pour le premier test, avant les apports notionnels, peu de réponses ont été données quant aux émotions positives. Seulement 5 élèves ont répondu, les autres n'ont rien écrit. De plus concernant les émotions positives, les élèves ayant répondu privilégient l'expression de ces dernières par le corps. Pour ce qui est des émotions négatives, les réponses sont plus nombreuses. Certains élèves indiquent plusieurs moyens de les gérer. La majorité des élèves disent utiliser les mots pour exprimer leurs émotions négatives. Le second biais utilisé se trouve être l'expression par les mots. Ils expliquent qu'ils en parlent majoritairement soit à la maitresse, soit à leurs parents. D'autre part nous observons que les outils introduits parallèlement à la séquence, à savoir le conseil d'élèves et la relaxation, sont utilisés par certains élèves uniquement lorsqu'il est question d'émotions négatives. Bien entendu, la séance de présentation et d'appropriation du message clair n'ayant pas encore eu lieu au moment du passage du premier test, ce dernier dispositif n'est utilisé par les élèves dans aucun cas.

En proposant une seconde fois ce même questionnaire aux élèves, après les apports notionnels, nous aurions souhaité observer l'évolution de la gestion des émotions. En outre il nous aurait semblé intéressant de voir si le conseil d'élèves et la relaxation étaient utilisés également pour les émotions positives, et si l'utilisation des mots lors de la gestion d'émotions négatives tendait à se transformer en une utilisation autonome. En d'autres termes, nous visions l'observation d'une éventuelle autonomisation de la gestion des émotions, soit un détachement de l'adulte, qui aurait été hypothétiquement visible ici par une utilisation renforcée du conseil d'élèves ou encore du message clair.

4.3. Evaluation formative : identification et gestion des émotions en situation de conflit

La visée principale de notre expérimentation étant de mesurer l'autonomisation de la gestion des émotions au quotidien chez les enfants, il semblait indispensable de mesurer cela dans des situations propres à leurs vies quotidiennes. Les émotions envahissant surtout les élèves dans des situations de conflits non gérés, il nous a semblé pertinent de nous centrer sur ces cas. Même si nous avons pensé extraire ces situations de la vie de l'école, cela nous a toutefois semblé peu judicieux. En effet il nous semble que l'affect aurait pu empêcher une certaine neutralité face aux personnes impliquées et n'aurait peut-être pas permis à chaque enfant de s'imaginer vivant la dite situation.

Nous avons donc privilégié l'entrée par la vidéo. En outre nous avons sélectionné quatre vidéos traitant chacune d'un problème qu'auraient pu rencontrer les élèves dans la vie de l'école, à savoir les moqueries, l'exclusion, le racket et le handicap momentané. Ces vidéos étaient des capsules des « petits citoyens ». A la suite de chaque visionnage les élèves étaient invités à répondre à trois questions :

- Que se passe-t-il dans la situation que tu viens de voir ?
- Imagine que tu es à la place de + nom du personnage vivant la situation. Quelle émotion ressentirais-tu ?
- Que ferais-tu s'il t'arrivait la même chose qu'à + nom du personnage vivant la situation ?

Nous visions donc par ces mesures régulières l'observation d'une part de l'identification des diverses émotions (le vocabulaire employé), et d'autre part celle de l'appropriation ou non des divers moyens d'expression de ces émotions notamment par le biais des outils introduits durant l'expérimentation.

Comme pour le test précédent, nous avons estimé que demander aux élèves d'identifier les émotions en jeu sans y avoir été initiés (sans apports notionnels préalables) n'était pas envisageable et aurait mis en difficulté un trop grand nombre de nos participants. C'est pour cela que nous avons choisi de ne commencer ce recueil de mesures qu'après la séance 4. Ayant été contraint de mettre un terme à la mise à œuvre de notre expérimentation avant sa totale mise en œuvre, nous ne disposons là encore que d'une unique mesure. Néanmoins si nous avions pu réitérer cette dernière nous aurions choisi de présenter les résultats comme suit.

	La description de la situation identifie la source du problème	Une ou plusieurs émotions susceptibles d'être ressenties sont nommées	Aucune solution de résolution du conflit n'est proposée	L'issue proposée ne règle pas le problème ou ne propose pas une résolution autonome (dans la mesure du possible)	La solution envisagée va dans le sens d'une gestion autonome (dans la mesure du possible) – conseil d'élèves / message clair / discussion	Nombre d'élèves ayant répondu
Vidéo 1 : les moqueries	19	19	3	15	2	20
Vidéo 2 : l'exclusion						
Vidéo 3 : le racket						
Vidéo 4 : le handicap momentané						

Tableau 2 : Identification et gestion des émotions face à un conflit

Le tableau 2 met donc en évidence les réactions envisagées par les élèves dans diverses situations de conflit. Il aurait été intéressant de montrer l'évolution de ces dernières sur un graphique représentant les courbes moyennes des diverses issues choisies au fil des vidéos, et ce afin de constater ou non leur évolution.

5. Discussion

5.1. Recontextualisation

Pour rappel notre expérimentation était sous tendue par la problématique suivante : en quoi l'apprentissage de l'expression et la gestion des émotions peut-elle permettre de développer l'autonomie morale du futur citoyen ? Nous avons étayé notre recherche grâce à deux hypothèses, à savoir pour la première : apprendre à nommer ses émotions permet de mieux les exprimer; et pour la seconde : la gestion de ses propres émotions permet une gestion plus autonome de ses relations aux autres.

Afin de d'éprouver ces hypothèses nous avons tout d'abord souhaité instaurer un cadre propice à l'expression des émotions et outiller nos élèves face à leurs émotions souvent submergeantes. Pour ce faire nous avons mis en place un conseil d'élèves qui avait lieu toutes les deux semaines dans le but de créer un espace de parole sécurisant. De plus, il nous a semblé intéressant de proposer des temps réguliers de relaxation guidée. L'objectif étant là encore de proposer un outil de plus de gestion des émotions à nos élèves, l'idée étant qu'ils puissent s'en saisir seul par la suite. Ce cadre une fois installé, nous avons conçu une séquence d'enseignement moral et civique ayant pour objectifs principaux de fournir aux élèves les éléments notionnels essentiels à l'expression des émotions, soit dans un premier temps, la définition d'une émotion ainsi qu'un vocabulaire suffisant pour la nommer. Ces connaissances une fois proposées, le second temps de la séquence aurait été consacré à la reconnaissance des émotions grâce à une réflexion sur les ressentis corporels notamment, l'expression de celles-ci lorsque cela s'avérait nécessaire, mais aussi l'introduction du message clair en tant que biais de gestion de ses relations aux autres. Rappelons enfin que, compte tenu de circonstances exceptionnelles, nous n'avons eu l'occasion de mettre en œuvre notre expérimentation que jusqu'à la séance 4.

5.2. Retour sur les hypothèses

Suite à nos lectures lors de la réalisation de l'état de l'art, nous avons réalisé que l'objectif premier de la pratique de la philosophie avec les enfants n'était pas l'inculcation de savoirs mais davantage, en conformité avec les objectifs finaux de l'école, de permettre aux élèves, dès leur plus jeune âge, de raisonner sur des thèmes donnés en faisant appel aux nombreuses compétences langagières nécessaires pour formuler sa pensée et la justifier. D'autre part il apparaissait évident, toujours suite à nos recherches littéraires, que permettre aux élèves de

gérer leurs émotions se trouvait être un aspect primordial de la construction du futur citoyen, ce dernier devant se trouver moralement autonome pour viser in fine une autonomie politique.

5.2.1. Apprendre à nommer ses émotions permet de mieux les gérer

Notre objectif étant de faire réfléchir les élèves quant à la gestion de leurs émotions dans leur vie quotidienne, il nous a semblé qu'un des prérequis à cette réflexion devait être un travail sur la langue française de définition et d'enrichissement du vocabulaire autour de ce thème. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle, apprendre à nommer ces émotions permet de mieux les gérer. Pour mesurer cette éventuelle amélioration de la gestion des émotions, nous avons fait passer le questionnaire de gestion des émotions, dont les résultats obtenus en première passation ont été exposés plus haut.

Tout d'abord, nous observons que les premières définitions données d'une émotion reposent majoritairement sur des exemples, que ces derniers soient personnels ou extrés de la littérature (la mise en lien émotion/couleur notamment). Le vocabulaire employé pour décrire ces émotions est quant à lui peu varié. Nous aurions souhaité lors de la seconde mesure, d'une part que les élèves se détachent de l'exemple pour définir la notion et s'orientent davantage vers un lien au ressenti corporel par exemple. Cela aurait été incité par la séance 5 notamment. D'autre part nous nous attendions à observer, grâce à la séance d'enrichissement du vocabulaire, à une nomination plus hétéroclite des émotions citées dans la définition. Cela aurait voulu dire que les élèves s'étant saisi de ces apports notionnels, ils seraient davantage outillés pour s'exprimer précisément, et donc dans de plus nombreuses situations.

De plus n'ayant pas récolté les résultats « post-test » du questionnaire de gestion des émotions, nous ne sommes là non plus pas en mesure de conclure quant à l'utilité des apports notionnels pour l'expression des émotions. Toutefois, nous observons déjà qu'avant le début de l'expérimentation, peu d'élèves expriment leurs émotions positives, par quel biais que ce soit. Au contraire des émotions négatives qui sont majoritairement exprimées par des mots. Nous notons également une utilisation de la relaxation dans la gestion des émotions négatives. Ce dernier point nous montre que les élèves se saisissent des outils qui leur sont proposés. Néanmoins l'utilisation du temps consacré au conseil d'élèves n'est lui pas notable. Nous pouvons alors à juste titre nous interroger quant à l'écart d'utilisation quantitative de ces deux dispositifs de gestion des émotions. En outre ils ont été présentés aux élèves au même moment, et pourtant seul un des deux semble utilisé. Le conseil d'élèves étant proposé aux élèves une fois toutes les deux semaines seulement, contrairement à la relaxation qui l'est deux fois par

semaine en revanche, nous pouvons tendre à penser que les enfants n'ont pas été encore assez exposés, quantitativement, à ce dispositif. Nous aurions la confirmation ou l'infirmité de cette supposition avec le passage du test post expérimentation.

Même si nous n'avons pas eu l'occasion de soumettre à nouveau ce test post expérimentation, nous avons tout de même pu observer les comportements d'élèves au cours de la séquence. Nous ne pouvons par conséquent pas affirmer nos conclusions mais nous sommes tout de même en mesure d'exprimer certaines tendances. En effet, nous avons pu constater qu'après les séances de définition de la notion d'émotion, les élèves étaient plus à même de s'exprimer quant aux œuvres d'art présentées dans la séance suivante. Ils s'attardent davantage sur le ressenti corporel lié à l'émotion, se détachent des exemples personnels et des liens aux couleurs. De même lors des conseils d'élèves, les messages de félicitations ou de problèmes sont associés à l'émotion ressentie. Nous n'avons malheureusement pas eu l'occasion d'observer l'impact de la séance d'enrichissement du vocabulaire sur l'expression par les élèves de leurs émotions.

En somme nous retiendrons donc qu'il semblerait qu'un apport notionnel aide les élèves à mettre en mots, plus aisément et plus précisément, leurs émotions. De même une exposition importante aux dispositifs de gestion des émotions semblerait amener les élèves à s'approprier ces derniers. Toutefois compte tenu des circonstances expérimentales nous ne pouvons rien affirmer.

5.2.2. La maîtrise de ses propres émotions permet une gestion plus autonome de ses relations aux autres

Rappelons que l'objectif final de notre séquence était de permettre aux élèves de gérer leurs émotions dans le but de mettre ces compétences au service de leurs relations interindividuelles. En effet, l'EMC visant la formation du citoyen, soit une autonomie politique, il nous semblait inenvisageable que cette dernière ne soit pas précédée par une autonomie morale. D'après nos lectures, nos élèves de CE1 se trouvaient être en mesure de commencer à développer cette autonomie morale. Nous avons donc choisi de mesurer ce début de construction de l'autonomie morale dans la gestion des relations avec autrui.

Ayant conclu précédemment qu'il semblerait que les apports notionnels quant aux émotions (définition de la notion et vocabulaire) aient permis aux élèves d'être en mesure d'exprimer leurs émotions, tout en commençant à se saisir des outils de gestion des émotions (à savoir, d'après nos observations, la relaxation), nous pouvons maintenant tenter d'observer l'influence ou non de tout cela sur les relations entre pairs. En outre, notre dernière mesure visait à identifier

la réaction des élèves lors d'un conflit. Une gestion autonome des relations aux autres tiendrait en une résolution apaisée des tensions, et ce entre pairs uniquement (lorsque la nature et l'ampleur du conflit le permettent bien entendu). Grâce au visionnage de la vidéo exposant les élèves à une situation de moqueries dans la cour de récréation, nous pouvons déjà observer que la source du conflit visionnée est identifiée, et qu'une émotion se dégageant de cette situation est nommée. Ce point corrobore nos observations précédentes : les élèves sont en mesure de mettre en mots leurs émotions. Ensuite les résultats nous montrent que la majorité des élèves ne proposent pas de solution qui résoudrait le problème rencontré. Cela peut s'expliquer par le fait qu'à ce stade de la séquence, peu d'outils leur ont été proposés. En outre nous avons déjà expliqué que les élèves semblaient avoir du mal à se saisir à ce stade de l'expérimentation, du conseil d'élèves pour réguler leurs émotions, peut-être du fait de l'exposition réduite à ce dispositif comparativement à la méditation par exemple. D'autre part le processus du message clair n'a pas encore été présenté au moment de la première vidéo. Or l'objectif de notre séquence était d'amener les enfants vers un recours important à ce dispositif puisque nous le présentons comme la clé de l'autonomisation des relations aux autres.

En somme nous ne disposons pas d'assez de résultats quant à cette dernière mesure pour nous prononcer sur l'autonomisation ou non de la gestion des émotions dans les relations interindividuelles. En effet nous nous attendrions à une évolution au fil des mesures sur les vidéos suivantes, évolution qui amènerait les élèves vers une utilisation plus importante de la discussion entre pairs et, à termes, l'utilisation du message clair lorsqu'un conflit est rencontré. C'est cette exposition plus importante aux méthodes de gestion et d'expression pacifique des émotions que visait la partie de notre séquence qui n'a pas pu avoir lieu.

5.3. Limites et perspectives de l'étude

5.3.1. Les limites thématiques et méthodologiques de l'expérimentation

Le première limite à l'expérimentation que nous avons mise en place et qu'il nous semble important de soulever ici tient en la difficulté de quantifier notre sujet pour le mesurer. En effet le thème que nous avons choisi est une notion vaste, personnelle et subjective. Pour pallier l'ampleur de la notion nous avons choisi de nous en tenir aux émotions de base. Toutefois le caractère personnel des émotions mérite d'être pris en compte. Certains élèves timides se trouvent avoir du mal à s'exprimer devant les autres, et cela est bien évidemment amplifié lorsqu'il s'agit d'exprimer quelque chose d'extrêmement personnel comme les émotions et ressentis physiques liés à celles-ci. Ce paramètre peut influencer sur les résultats de notre étude et

nous n'avons pas trouvé de moyen de le neutraliser. Enfin pour l'aspect subjectif de notre thème, il a d'une part permis d'enrichir notre apport (via l'art et la musique), mais il rend aussi l'objet de notre étude peu quantifiable. En outre il nous a été impossible de trouver des indicateurs de ressentis corporels ou encore de description des œuvres d'art. Tous ces moments de travail que nous n'avons donc pas pu mesurer, avaient pour objectif de permettre à chacun de se saisir tout ce dont il avait besoin pour arriver à la maîtrise du dispositif de message clair, qui lui se trouvait être quantifiable.

Concernant les outils mis à disposition des élèves, nous avons remarqué que certains se trouvaient davantage utilisés que d'autres. La méditation en outre était mise en place de manière autonome par les élèves pour gérer leurs émotions négatives alors même que peu de choses étaient exprimées lors des conseils d'élèves. Bien sûr il aurait été intéressant de voir comment se poursuivait cette évolution. Les élèves utilisent-ils plus un outil qu'un autre parce qu'ils y sont davantage exposés ? Est-ce uniquement une question de sensibilité de chacun ? Ou bien cela est-il dû à la manière dont l'enseignante a introduit ces outils ? Aurait-ce été différent avec d'autres outils peut-être plus appropriés à cette classe ? Un carnet de libération des émotions, des marottes introduites comme un vecteur de discussion, ou bien encore une roue des émotions sont autant d'outils qui auraient pu être plus adaptés à cette classe. Enfin qu'en aurait-il été du message clair à sa mise en œuvre ?

5.3.2. Les suites envisageables à l'étude

Pour aller plus loin dans cette recherche il serait intéressant de se tourner vers l'influence de l'enseignant pour l'expression des émotions de chaque élève. En effet la relation de confiance qu'il parvient ou non à tisser avec chaque enfant permet à ces derniers d'être plus ou moins en confiance dans la classe et par conséquent de s'exprimer librement. Outre cela, des questions de formation de l'enseignant adviennent. Des séances de méditation avec un enseignant formé à cela auraient-elles été encore davantage appréciées par les élèves ? Une discussion à visée philosophique sur le modèle proposé par Edwige Chirouter a ouvert la séquence. Mais ces séances de travail n'auraient-elles pas pu être davantage exploitées avec une réelle formation du professeur à ce dispositif ? Et ce notamment sur l'exploitation de la littérature jeunesse, dont nous avons soulevé plus haut la légèreté. Enfin le même questionnement peut être posé quant au conseil d'élèves : un enseignant formé à ce dispositif, et non seulement documenté par ses propres moyens, aurait-il davantage enrôlé les élèves dans l'utilisation de cet outil ?

Enfin il nous semble opportun de proposer un prolongement possible à notre séquence qui serait un débat silencieux ayant pour question : « Doit-on toujours exprimer ses émotions ? ». En effet les enfants ayant outillés pour mettre en mots leurs émotions, et ce au service de la résolution de conflits entre autre, il semblerait intéressant de les amener à se questionner quant à la pertinence de cela. Il paraît important d'attirer l'attention des élèves sur le fait que, même s'ils sont en capacité de le faire, exprimer toutes les émotions qui les traversent n'est pas une obligation. Certains ressentis étant peut-être trop personnels par exemple, il s'avèrerait intéressant de faire sentir aux enfants que les nouveaux savoirs-être qu'ils auraient acquis au cours de cette séquence doivent leur servir et non les contraindre. De même il convient également de montrer aux enfants que la maîtrise de ses émotions est nécessaire à une vie en société. Les règles de politesse imposent à tout un chacun de garder pour soi certaines pensées et certains ressentis au regard d'une forme de civilité permettant le vivre ensemble. Ce lien entre maîtrise de ses émotions et vie partagée serait à expliciter aux élèves afin d'appuyer leur décentration naissante tout en leur montrant le premier pas fait vers la construction de leur sphère morale, laquelle permet la construction d'une conscience politique guidée par l'atteinte du bien commun.

Conclusion

Au terme de notre étude, apprendre à nommer ses émotions permet-il de mieux les nommer ? Il semblerait qu'en effet des apports notionnels de définition de la notion et d'enrichissement du vocabulaire pour parler de celle-ci contribue à l'expression plus aisée et plus précise des ressentis émotionnels. En revanche la maîtrise de ses propres émotions permet-elle une gestion plus autonome de ses relations aux autres ? Nous aurions souhaité tenter de répondre à ce questionnement en nous appuyant essentiellement sur les situations de conflits quotidiens. Même s'il semblerait qu'une meilleure connaissance de ses émotions permettent une gestion plus autonome de ces dernières, notamment grâce à des outils tels que la relaxation, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer quant à cette hypothèse car nous n'avons pu récolter que trop peu de données. Toutefois les élèves semblent se saisir des outils de gestion autonome des émotions qui leur sont présentés de manière régulière. Il semblerait donc qu'un travail sur la gestion des émotions personnelles puisse être un premier pas vers une autonomie morale, capable de fonder le socle solide de l'autonomie politique du futur citoyen, dessein premier de l'instruction publique. Alors, en quoi l'apprentissage de l'expression et de la gestion de ses émotions peut-il permettre de développer l'autonomie morale du futur citoyen ? Il est acquis qu'être en mesure d'exprimer ses émotions est un prérequis nécessaire à la maîtrise de ces

dernières, d'où notre première hypothèse. Ensuite, la gestion de ses propres émotions semble être un premier jalon à la construction d'une sphère morale individuelle qui sous-tend elle-même l'édification d'une conscience politique. Cette dernière étant absolument nécessaire au citoyen de demain œuvrant pour le bien commun.

6. Bibliographie

Bergougnieux, A. (2006). Existe-t-il un modèle éducatif français ?, L'école et l'éducation civique, *La revue de l'inspection générale*, 03, pp. 54-60

Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Vanves : Hachette éducation.

Condette, J.-F. (2010). Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs, pratiques et enjeux (XVIe-fin XXe siècle), pp.

Freinet, C. (1960). L'Education morale et civique. *Le journal mural et la réunion hebdomadaire de la Coopérative*, pp. 43-63. Cannes : Editions de l'école moderne française

Galichet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre, *Colloque international salésien de Lyon*, pp. 1-15

Grange, C. (2012). Devenir élève, *Conférence de Madame Catherine Grange, IEN BJI 10 octobre 2012*, pp. 1-9

Lalanne, A. (2017). L'école élémentaire. Enseignement moral et civique. Faire partager les valeurs de la République dans le quotidien de la classe. In Lalanne, A. (Ed.), *Enseignement moral et civique. Le défi toujours renouvelé de l'école*, pp. 121-192. Paris : L'Harmattan

Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Éditions Albin Michel.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2018). Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018. Annexe-Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2,3 et 4). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf le 23/10/2019

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf le 23/10/2019

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Ressources enseignement moral et civique. *Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège*. Repéré à

<file:///E:/M2%20MEEF%20PE/Mémoire%20EMC/Doc%20le%20conseil%20d'élèves%20Eduscol.pdf> le 01/11/2019

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Ressources enseignement moral et civique. *Les messages clairs. Une technique de prévention et de résolution de petits conflits à l'école*. Repéré à <file:///E:/M2%20MEEF%20PE/Mémoire%20EMC/Doc%20messages%20clairs%20eduscol.pdf> le 01/11/2019

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Ressources enseignement moral et civique. *Glossaire*. Repéré à http://ien-stouen.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ress_emc_glossaire_464025.pdf le 18/12/2019.

Snel, E. (2018). Calme et attentif comme une grenouille. *Préface*, pp. 11 – 19. Paris : Les Arènes.

Tonolo, M. (2019). Aborder et approfondir la culture de la SENSIBILITE en EMC. ESPE Chambéry, Université Grenoble-Alpes.

Tozzi, M. (2012). Chapitre 1 : Une révolution dans les représentations et les pratiques : la philosophie à l'école primaire. *Nouvelles pratiques philosophiques : Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, pp. 21-52. Lyon : Chronique sociale.

Zana, O. (2015). La coopération à l'empathie : définition. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-lempathie-par-omar-zanna.html>

7. Annexes

7.1. Annexe 1 : Tableau de séquence

Discipline : Education Morale et Civique	Périodes : Périodes 3 et 4
Cycle- Niveau : Cycle 2 – CE1	Nombre de séances : 6 séances

Objectifs visés : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments - Découvrir et avoir recours au dispositif du message clair 	Domaines du socle : La formation de la personne et du citoyen Les langages pour penser et communiquer
Connaissances et compétences visées : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : œuvres d'arts, extraits musicaux, débats portant sur la vie de la classe - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur - Accepter les différences - Connaître et reconnaître les émotions de base (peur, colère, tristesse, joie) - Connaître le vocabulaire des émotions et sentiments - Expérimenter la diversité des expressions des émotions et des sentiments 	

Séance	Durée	Objectif(s) visé(s)	Déroulé
Séance 1 : Définir l'émotion <i>Une émotion : qu'est-ce que c'est ?</i>	50 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Recueil des représentations initiales - Arriver à une définition de l'émotion - Distinguer émotion et sentiment 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture d'albums référant aux émotions (en amont de la séance) - Réflexion individuelle - Discussion à partir de l'émotion : qu'est-ce qu'une émotion ?
Séance 2 : Définir l'émotion (2)	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Illustrer / Mettre en mots la définition d'une émotion 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - En groupe : réaliser une affiche pour répondre à la question « qu'est-ce qu'une émotion ? »
Séance 3 : Les émotions de base <i>Arts visuels</i>	50 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Observer des œuvres d'art - Synthétiser ses observations 	<ul style="list-style-type: none"> - Recueil des impressions à partir des œuvres d'art

		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses observations pour produire une représentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirer les éléments de représentation des émotions de base - Représenter à sa manière l'émotion de base de son choix
Séance 4 : Nommer ses émotions <i>Vocabulaire</i>	50 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir son vocabulaire pour exprimer les quatre émotions de base 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les albums lus employant du vocabulaire spécifique - Présentation du vocabulaire nouveau - Premier tri individuel - Second tri en groupe - Mise en commun collective
Séance 5 : Identifier son ressenti. Lien avec le corps. <i>Qu'est-ce que ça me fait quand ...</i> <i>Musique</i>	50 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ce qu'une émotion provoque dans son corps - Associer une émotion à un ressenti corporel 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter différents morceaux de musique - Partager son ressenti et accepter celui des autres - Compléter le tableau des émotions dans mon corps
Séance 5 (bis) : Identifier son ressenti. Lien avec le corps. <i>Qu'est-ce que ça me fait quand ...</i> <i>Théâtre</i>	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ce qu'une émotion provoque dans son corps - Associer une émotion à un ressenti corporel 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en groupe et réappropriation du tableau des émotions dans mon corps - Théâtraliser ses ressentis à partir de situations données
Séance 6 : Le message clair	55 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de formuler une émotion liée au rapport à autrui 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposer la démarche - Identifier un endroit dans la classe dédié au message clair - S'entraîner à exprimer et recevoir un message clair

7.2. Annexe 2 : Evaluation diagnostique

Une émotion c'est
la joie la peur la
colère la tristesse la
sérénité.

Une émotion pour moi est comme un
satimachier est pas comme l'émotion
par le quel une émotion est comme
par exemple à l'attention tu peut être
joie - colère - tristesse - sérénité - peur.

C'est un sentiment on ressent.
É les couleurs comme rouge - bleu -
vert - (ou) jaune.
Sa fait plaisir ou peur - on jute un
sentiment. on peut le raconter.

7.3. Annexe 3 : Illustrations de la définition d'une émotion

Une émotion : c'est quoi ?

Une émotion : C'est quoi ? Une émotion c'est quel que chose que l'on voit et que l'on ne peut pas contrôler

- rouge colère
- bleu tristesse
- jaune joie
- noir peur
- vert sérénité

La colère on m'est méchant on déteste notre rage sur les autres. La tristesse la mort d'un de nous ça est mélancolique. La joie tu rires tu vas boire le ☺. La peur tu a peur tu vas que tu es mort. La sérénité tu est tranquille tu est calme.

Une émotion : c'est quoi ?

X joyeux	calme comme avant rien	la peur
Quand on est joyeux on va avoir le cœur	Quand on est en colère on voit l'orange	Comme tu a peur tu recule et tu le cœur va se rétrécir

Une émotion : C'est quoi ?

- La sérénité : tu est calme tu pense a rien.
- La colère : quand tu est en colère tu cries/te bats/ tu vois.
- La joie : tu rires.
- La tristesse : tu pleures.

Une émotion : c'est quoi ?

Joie = quand on est en colère on a le cœur qui se rétrécit
Emotion = on voit la couleur quand on a de la joie et de la colère

Une émotion : C'est quoi ?

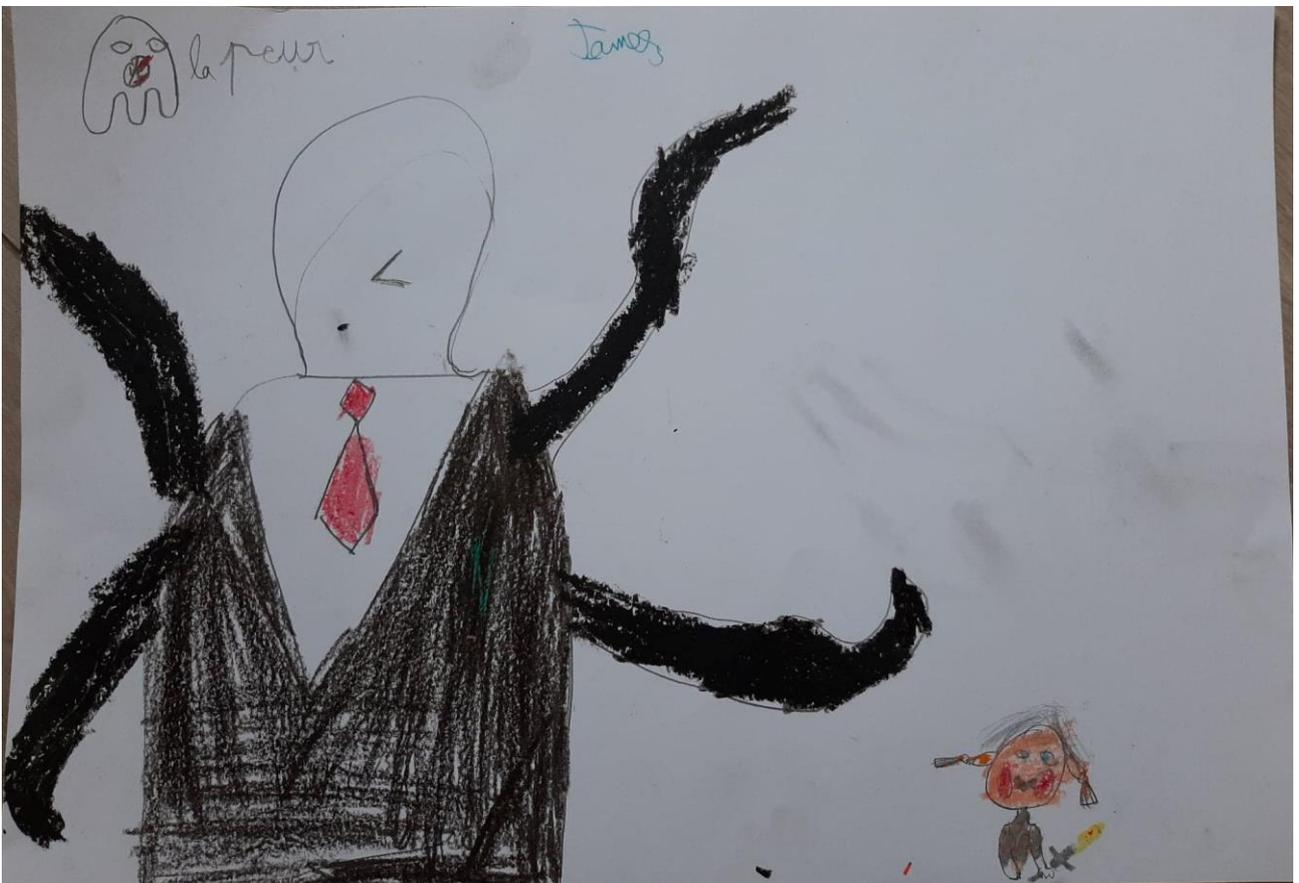
Jouer il y a la tristesse - la colère - la sérénité - la peur - la joie

Une émotion est ce que nous ressentons quand nous ne pouvons pas parler.

Une émotion c'est pas comme le bonheur.

7.4. Annexe 4 : Représentations des émotions de base





7.5. Annexe 5 : Tableau du vocabulaire des émotions

PEUR	JOIE	COLERE	TRISTESSE
Terrorisé	Jubilant	Fâché	Triste à en mourir
Mort de peur	Joyeux	Furieux	Triste
Intimidé	Euphorique	Energé	Malheureux
Effrayé	Fou de joie	Fou de rage	Démoralisé
Apeuré	Gai	Hors de moi	Morose
Epouvanté	Heureux	En colère	Désespéré
Inquiet	Enjoué	Mécontent	Mélancolique

Titre du mémoire : Apprendre à exprimer et à gérer ses émotions : un premier pas vers l'autonomie morale du futur citoyen.

Auteur : Amandine Deroux

Résumé :

Former le futur citoyen, telle s'avère être la complexe mission attribuée à l'école, et ce notamment par le biais de l'éducation morale et civique. Le citoyen acteur de la société de demain doit développer son autonomie politique. Or cette dernière ne peut qu'être précédée d'une autonomie morale afin que chacun puisse s'ouvrir à la sphère du bien commun, indispensable à la vie en société. L'école étant le premier lieu de l'expérimentation du vivre ensemble, il incombe donc au professeur d'enseigner explicitement des outils de gestion des émotions, constituant primaire de cette autonomie morale.

C'est dans cet objectif qu'a été conçue l'expérimentation de ce mémoire. Nous avons cherché à montrer qu'apprendre aux élèves à exprimer leurs émotions pour mieux les gérer leur permettrait de commencer à développer une autonomie morale, en ce notamment en s'émancipant de l'adulte dans la gestion de leurs conflits.

N'ayant pas eu l'opportunité de mener à terme cette étude, nous pouvons seulement dire qu'il semblerait qu'exprimer ses émotions permet en effet de mieux les gérer. En revanche nous ne pouvons pas nous prononcer quant aux bénéfices de cet apprentissage pour le développement de l'autonomie morale du citoyen que nous aurions souhaité montré par une autogestion des conflits.

Mots clés : EMC, Education Morale et Civique, émotion, citoyen, autonomie morale, cycle 2, CE1.

Summary :

Educating future citizens, this is the complex mission assigned to the school, particularly through moral and civic education. The citizen actor of tomorrow's society needs to develop one's political autonomy. However, this can only be preceded by moral autonomy so that everyone can open up to the common good's sphere, which is essential for life in society. Since school is the first place to experiment with living together, it is therefore up to the teacher to explicitly teach tools for managing emotions, the primary factor of this moral autonomy. It was our goal when we conceived the experimentation of this dissertation. We wanted to show that teaching students to express their emotions in order to better deal with them would enable children to begin to develop moral autonomy, in particular by emancipating themselves from adults in the management of their conflicts. As we haven't had the opportunity to complete this study, we can only assume that it would seem that expressing one's emotions would help to better deal with them. However, we cannot pronounce ourselves on the benefits of this learning for the development of citizen's moral autonomy that we would have wanted to show by a self-management of conflicts.

Keywords : Moral and Civic Education, emotion, citizen, moral autonomy, cycle 2, CE1.