



**HAL**  
open science

## Aborder l'émotion de la peur en petite section

Margaux Cleysac

► **To cite this version:**

Margaux Cleysac. Aborder l'émotion de la peur en petite section. Education. 2020. dumas-03153739

**HAL Id: dumas-03153739**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03153739>**

Submitted on 26 Feb 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***

# **Aborder l'émotion de la peur en petite section.**

**Présenté par Margaux Cleyssac**

**Mémoire de M2 encadré par Aurélie Guitton**

## Table des matières

1. Partie théorique .....	1
1.1 Introduction .....	1
1.2 État de l'art .....	2
1.2.1 Violence et agressivité .....	2
1.2.1.1 Définition de l'agressivité.....	2
1.2.1.2 Définition de la violence .....	3
1.2.1.3 Prévention de la violence .....	3
1.2.2 Les émotions .....	4
1.2.2.1 Définition .....	4
1.2.2.2 Joie, peur, tristesse, colère .....	6
1.2.2.3 Compréhension des émotions et compétences émotionnelles .....	7
1.2.2.4 Facteurs du développement de la compréhension des émotions.....	10
1.2.2.5 Intelligence émotionnelle et compétences sociales.....	11
1.2.2.6 Contexte scolaire.....	12
1.2.3 Les gestes professionnels .....	12
1.2.3.1 Définition des gestes professionnels .....	13
1.2.3.2 Les postures .....	14
1.2.3.3 L'empathie .....	15
1.3 Problématique.....	16
2. Méthode.....	18
2.1 Participants .....	18
2.2 Mise en œuvre matérielle .....	18
2.3 Déroulement .....	21
3. Résultats .....	25
3.1 Compétences émotionnelles et compréhension des émotions de base .....	25
3.2 Compétences émotionnelles et maîtrise du français.....	26

4.	Discussion et conclusion .....	28
4.1	Re-contextualisation .....	28
4.2	Axes de réflexion.....	28
4.3	Limites et perspectives .....	30
5.	Bibliographie.....	34

# 1. Partie théorique

## 1.1 Introduction

Les émotions ont longtemps été cantonnées à la sphère intime. Elles n'avaient alors pas leur place à l'École, institution consacrée au développement des compétences cognitives et citoyennes. Encore aujourd'hui, l'expression des émotions en public, en particulier quand elle est marquée, peut être mal accueillie. Or, depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle et le développement des neurosciences affectives et sociales, de nombreuses études reconnaissent l'importance des émotions, pour soi-même mais également dans la relation à autrui. Les compétences émotionnelles ont été mises à jour et sont progressivement introduites dans les écoles.

Il s'agit ici de faire des émotions un objet de connaissance à destination d'élèves de petite section issus d'une école inscrite en REP. Nous nous sommes questionnée sur les choix didactiques pertinents à réaliser en tant qu'enseignante pour permettre à ces élèves de développer leurs compétences émotionnelles. En effet, l'équipe enseignante de l'école dans laquelle nous réalisons notre stage a fait le constat suivant dans l'action intitulée « Améliorer le climat scolaire » du projet d'école : « des conflits récurrents entre élèves qui dépassent le cadre de l'école parfois », « une incapacité à verbaliser son ressenti, une grande facilité à l'accusation sans dialogue ni remise en question de son point de vue », « un manque d'empathie, d'écoute, de prise en compte de l'autre ». Ces informations nous ont particulièrement interpellée et nous ont amenée à nous interroger sur le concept de violence et sur la gestion des émotions. La classe de petite section n'est pas un espace exempt de conflits et les émotions s'y expriment parfois vivement. Il était probable selon nous que les comportements à caractère violent apparaissent effectivement après une frustration ou une incapacité à se faire comprendre et il nous semblait possible de trouver des réponses dans l'étude des émotions. Nous avons connu quelques difficultés au lancement du projet car les études consacrées au travail sur les émotions chez les plus jeunes sont rares et relativement récentes. Toutefois nous y avons vu l'opportunité de réaliser une expérimentation différente permettant de collecter de nouvelles informations.

Dans un premier temps, une synthèse des découvertes scientifiques sera présentée afin d'introduire notre questionnement et l'hypothèse que nous avons émise en conséquence. Dans un second temps, la méthode mise en œuvre pour l'expérimentation sera développée avant de présenter les résultats collectés lors du pré-test. Enfin une analyse clôturera le propos à partir des résultats et observations qui ont été faites lors de la mise en œuvre de l'expérimentation.

## **1.2 État de l'art**

Afin de permettre de situer notre travail dans le cadre de la recherche, nous commencerons par réaliser une synthèse de la littérature scientifique concernant la notion de violence. Puis nous développerons les connaissances acquises par les chercheurs dans le domaine des émotions avant de traiter de la thématique des gestes professionnels en milieu scolaire.

### **1.2.1 Violence et agressivité**

Dans le but d'appréhender le contexte dans lequel cette étude s'inscrit, les concepts d'agressivité et de violence seront distingués et définis. Puis les découvertes scientifiques en lien avec la lutte contre les comportements violents seront présentées.

#### *1.2.1.1 Définition de l'agressivité*

Favre (2007) définit la violence comme l'une des manifestations de l'instinct d'agression. Il explique que cet instinct d'agression, ou agressivité, relève de mécanismes biologiques innés permettant à l'individu d'assurer sa survie. Il s'agit plus précisément d'une réponse physiologique automatique exercée par l'hypothalamus face à une situation considérée comme dangereuse. Le sujet va alors se mettre en posture d'attaque ou de fuite afin de se protéger. C'est un phénomène vital qu'il n'est pas possible de modifier.

En revanche, Favre indique que l'analyse de la dangerosité d'une situation ne relève pas d'un processus génétiquement inscrit et permanent. Elle dépend d'un réseau complexe de structures cérébrales nerveuses progressivement façonnées par les expériences antérieures de la personne et les informations que lui transmet son entourage dès son plus jeune âge. Selon Favre, « les expériences vécues par l'individu déterminent en partie sa capacité à percevoir le présent » (2006, p. 67). Une autre région du cerveau joue également un rôle déterminant dans l'analyse des événements extérieurs potentiellement menaçants : il s'agit de la région des lobes frontaux. L'individu est en capacité, grâce à ses lobes frontaux, de confronter différentes informations en vue de prendre une décision (Favre, 2007). Ainsi, une situation encodée comme dangereuse dès la prime enfance peut ne pas mener à une réaction d'agressivité si elle est analysée à la lumière d'informations nouvelles prises en compte par l'individu, à la lumière d'une prise de conscience générale de la situation ou d'un vécu précédant jugé insatisfaisant par la personne. Ces données révèlent que l'éducation tient un

rôle central dans le processus d'analyse de la dangerosité des situations et peut permettre de réguler l'agressivité.

#### 1.2.1.2 *Définition de la violence*

Les recherches nous indiquent que le comportement violent apparaît au moment où l'individu met en place une réponse agressive jugée inadéquate selon les codes en vigueur dans le groupe culturel auquel il appartient (Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel, Schleifer, 2005 ; Favre, 2007). La situation qui l'a déclenchée n'en nécessitait pas selon ce groupe ou la réponse agressive aurait dû être inhibée par la personne, la situation gérée autrement. Certains auteurs font mention de « représentations biaisées » de la situation (Daniel *et al.*, 2005).

L'étude menée par Favre en 1998 auprès d'adolescents au comportement violent fournit des précisions sur ce phénomène. Elle indique notamment qu'il est très difficile de changer d'attitude une fois que la violence est installée. Cela est dû notamment aux bénéfices que les personnes retirent à utiliser des réponses agressives. Il y a des avantages physiologiques et psychiques à être violent. En effet l'étude fait savoir que ce comportement fournit à celui qui le met en place un sentiment de puissance, source d'émotions agréables. La personne se sent exister et trouve enfin une place dans le groupe en affaiblissant les autres. En outre, cette étude soutient l'idée que toute violence n'est pas le fait d'une seule personne mais le résultat d'une interaction. Dans le contexte scolaire, l'exemple est donné de remarques blessantes et humiliantes observées de la part d'enseignants, remarques fragilisant l'estime de soi des élèves et poussant certains à affaiblir en retour. Gueguen (2018) rappelle que les comportements violents impactent négativement l'ambiance générale de la classe, entravent le bon développement des apprentissages et détériorent les relations entre les élèves et leur enseignant.

#### 1.2.1.3 *Prévention de la violence*

Il est possible de transformer un fonctionnement violent chez des individus par une éducation adaptée (Favre, 1998). Le langage intérieur de la personne, par exemple, semble tenir un rôle majeur dans l'analyse critique des situations potentiellement menaçantes. Favre prouve en effet grâce à la mise en place d'ateliers de communication avec des adolescents que le langage participe à la régulation des comportements violents. Il permet d'une part à la personne de prendre conscience de ses propres comportements, des mécanismes sous-jacents et de lutter contre toute réaction automatique. Il lui permet d'autre part d'exister et de

développer un sentiment de sécurité par la reconnaissance et l'expression de ses émotions. Cependant l'auteur insiste sur la difficulté de modifier tels comportements qui se trouvent naturellement renforcés par des stimuli physiologiques. Il paraît alors opportun de travailler sur une prévention de la violence, avant que celle-ci ne s'installe. Certains auteurs rappellent que les agissements à caractère violent peuvent être observés chez de jeunes enfants et ils utilisent le terme de « prévention primaire de la violence » pour désigner des actions menées en prévention chez des sujets ne présentant pas encore ce type de comportement (Daniel *et al.*, 2005).

Les études mettent également en évidence une corrélation entre les comportements sociaux des élèves et leur maîtrise des compétences émotionnelles dès la maternelle (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 2007 ; Gueguen, 2018 ; Pons, Doudin, Harris, de Rosnay, 2005 ; Pons, Harris, Doudin, 2004). Les élèves ayant une bonne compréhension de leurs émotions et des processus émotionnels ont des relations interindividuelles de meilleure qualité. Ils font preuve de moins de comportements violents et adoptent une posture plus adaptée face aux apprentissages. En outre, ces études révèlent le caractère dynamique du lien entre compréhension des émotions et comportements sociaux. Les élèves qui sont amenés notamment par leur professeur à travailler en classe sur les émotions développent des attitudes plus positives vis-à-vis des autres et du travail scolaire (Gueguen, 2018).

## **1.2.2 Les émotions**

Ayant mis en évidence l'importance du langage et de la compréhension des émotions dans la prévention des comportements violents, les émotions vont être définies et quatre émotions de base présentées. Ensuite, les différentes composantes de la compréhension des émotions et les facteurs de développement de cette compréhension seront détaillées. Pour finir, ces données seront resituées dans le contexte général des neurosciences affectives et sociales, avant d'être traitées du point de vue plus spécifique de l'école.

### **1.2.2.1 Définition**

De nombreuses recherches ont permis de démontrer que l'émotion est un processus psychologique et physiologique complexe constitué de différents composants (Cuisinier et Pons, 2011). Ces études ont révélé notamment que l'émotion comprend une forte dimension évaluative. Ceci signifie que toute situation vécue par une personne est analysée par celle-ci au regard de ses propres principes et du sens que la situation prend à ses yeux. Cette



évaluation propre à chacun a pour but de permettre d'établir le caractère bénéfique ou néfaste d'un changement de situation. Ces mêmes études indiquent que l'émotion comprend aussi une dimension d'orientation. Suite à l'analyse qui a été faite de ladite situation, la personne va mettre en place un comportement en lien avec les conclusions qu'elle a tirées de son analyse. Ce comportement lui permet de rester dans la situation si celle-ci est satisfaisante ou bien de la fuir ou de la changer dans le cas contraire. Ces études montrent enfin que l'émotion est constituée d'une dimension expressive, visible qui a pour fonction de communiquer aux autres l'état interne de la personne.

Dans le même esprit, Gueguen définit les émotions comme « une réaction biologique [...] face à un événement extérieur » (2018, p. 42). L'émotion est ainsi un message spontané que le corps produit pour informer du degré d'adéquation entre la situation vécue et les besoins de la personne (Gueguen, 2018 ; Larivey, 1998-2007). L'émotion est agréable si ce que vit la personne lui correspond et répond à ses besoins. À l'inverse, une émotion désagréable informe sur l'aspect néfaste de la situation pour la personne. Gueguen insiste sur le fait que les émotions sont présentes de manière continue dans la vie des individus et impactent leurs pensées et leurs agissements en toutes circonstances. Des études ont même démontré leur nécessité dans la prise de décisions<sup>1</sup>. Les émotions tiennent donc un rôle majeur dans la connaissance de soi et la capacité à mener sa vie.

En outre, comme il l'a été mentionné précédemment dans la sous-partie *Définition de l'agressivité*, le comportement qu'un individu met en place suite à l'analyse d'une situation donnée peut être inhibé grâce à l'intervention de certaines structures cérébrales situées dans la zone des lobes frontaux. Concernant les processus émotionnels, il s'agit du cortex orbitofrontal et des neurones qui le relie aux cerveaux émotionnel et archaïque (Gueguen, 2018). Or chez les enfants de moins de six ans, Gueguen précise que ces zones cérébrales ne sont pas encore à maturité. Il leur est donc difficile de gérer les réactions physiques premières que leur corps met en place suite à l'évaluation de ce qu'ils sont en train de vivre. La maturation de cette partie du cerveau est programmée génétiquement et se réalise au cours des premières années de vie de l'individu mais elle dépend également de l'environnement dans lequel l'enfant grandit (Gueguen, 2018). Il est prouvé que l'attitude que va tenir l'adulte face à un enfant, notamment quand celui-ci exprime ses émotions, peut favoriser ou entraver cette maturation, comme nous le verrons plus précisément dans la sous-partie *Intelligence émotionnelle et compétences sociales*.

---

<sup>1</sup> Etudes menées par Antonio Damasio, neurologue, et présentées dans : Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes/Robert Laffont.

Par ailleurs, Daniel *et al.*, font la démonstration que les émotions sont bien « un objet de représentation » (2005, p. 29), c'est-à-dire que les individus se construisent des idées précises sur les émotions, comme sur tout autre élément du monde. Ces auteurs précisent que les représentations sont des constructions individuelles mais aussi sociales. Les représentations qu'un individu a des émotions sont donc impactées par le groupe auquel il appartient. Elles lui permettent d'interpréter les situations vécues et d'agir dans le cadre des normes édictées par le groupe.

Rimé, quant à lui, met en évidence le fait que les émotions ont une dimension sociale forte (2005). Il signale qu'exprimer et nommer ses émotions lors de discussions avec son entourage semble être une des caractéristiques du processus émotionnel. Cette dimension sociale des émotions se met en place progressivement chez les enfants. Les études semblent indiquer qu'elle n'est pas encore présente chez les enfants de trois ans et qu'elle commence à apparaître à partir de l'âge de quatre ans (Rimé, 2005). Plantin (2013) partage ce constat. Il précise que l'expression des émotions vécues, inhérente au processus émotionnel, participe à leur régulation. Il modélise pour sa part l'ensemble de la réaction émotionnelle sous la forme d'une courbe. Le moment où l'émotion se déclenche à la suite d'un événement est accompagné par une période ascendante d'intensification du vécu émotionnel. Lors de cette phase, il explique que l'individu semble ne pas agir dans le but de réguler son vécu. En revanche, ce serait lors de la phase descendante de retour à un état normal que la personne agirait et s'exprimerait pour gérer son émotion. L'idée que mettre des mots sur ce que l'on ressent peut permettre de réguler les émotions négatives est reprise par Gueguen : « la recherche nous révèle que nommer ce que nous éprouvons agit positivement sur notre cerveau » (2018, p. 47).

#### 1.2.2.2 *Joie, peur, tristesse, colère*

Quatre émotions sont qualifiées d'émotions de base dans la littérature scientifique, la joie, la peur, la tristesse et la colère (Daniel *et al.*, 2005).

	<b>Situation</b>	<b>Expression corporelle</b>
<b>JOIE</b> Émotion agréable	Situation bénéfique qui répond aux attentes. Besoins satisfaits.	Du calme et de l'apaisement jusqu'à un état d'excitation selon l'intensité de l'émotion.
<b>PEUR</b> Émotion désagréable	Caractère potentiellement dangereux de la situation. Besoins non satisfaits.	Fuite, combat ou stupeur selon les personnes et le degré de peur.
<b>TRISTESSE</b> Émotion désagréable	Manque, besoins de type affectifs non satisfaits.	Malaise, peine, douleur mais également colère face à ce manque.
<b>COLÈRE</b> Émotion désagréable	Besoins non satisfaits et la personne se concentre sur la cause du mécontentement.	La réaction physiologique qui se met en place prépare le corps à lutter pour acquérir l'objet de sa satisfaction.

(Larivey, 1998-2007)

Plus spécifiquement, Larivey écrit au sujet de la peur que le danger est un risque supposé par la personne au vu de l'environnement observé. La peur anticipe donc sur ce qui pourrait se passer. Selon l'éducation reçue, les expériences antérieures des individus, un contexte spécifique n'apparaît pas menaçant pour tous. Quand une personne se sent en danger, son corps va réagir afin de se préparer à affronter le danger. Il peut se mettre en situation de fuite, de combat ou se figer selon ce que la personne perçoit de ses capacités et de ses possibilités pour faire face au danger (Larivey, 1998-2007).

### 1.2.2.3 *Compréhension des émotions et compétences émotionnelles*

La littérature scientifique fait part de plusieurs définitions concernant la compréhension des émotions et ses composantes. Dans cette étude, nous avons sélectionné deux modèles nous semblant pertinents pour la suite de notre réflexion.

Certaines études ont révélé l'existence de neuf différentes composantes constitutives de la compréhension des émotions (Cuisinier et Pons, 2011 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). D'après les recherches, ces composantes sont maîtrisées progressivement par les individus au cours de leur enfance et préadolescence. Elles ont été regroupées par les chercheurs en trois grands stades marquant des étapes dans le développement de la compréhension des émotions. De manière générale, entre deux et cinq ans environ, les enfants vont acquérir trois composantes constituant un premier stade de compréhension dit

« externe ». La première composante correspond à la capacité de reconnaître et nommer les émotions à partir de leurs manifestations expressives corporelles. Il est signalé que cette faculté est déjà en partie présente chez les nourrissons quand ils réagissent de manière adéquate à l'expression sur un visage mais la catégorisation des émotions va se mettre en place progressivement à partir de leur verbalisation. La deuxième composante se rapporte à la compréhension des causes pouvant occasionner une émotion. Dès l'âge de trois ans, il est indiqué que les enfants peuvent commencer à comprendre certaines causes à la source d'une réaction émotionnelle, que la situation soit vécue ou seulement imaginée. La troisième composante a trait à la compréhension du rôle des souvenirs dans le processus émotionnel et se développe à partir de quatre ou cinq ans. Ces trois composantes sont toutes liées à l'impact d'éléments extérieurs sur la personne et sont les plus faciles à acquérir. Entre cinq et neuf ans environ, trois nouvelles composantes vont être progressivement maîtrisées par les enfants. Il s'agit du stade dit « mental ». La quatrième composante consiste en la prise en compte des désirs personnels comme déclencheurs potentiels des émotions. Selon ces études, cette composante apparaît vers l'âge de quatre ans. Les enfants prennent peu à peu conscience de l'importance des pensées et des faits mentaux dans le processus émotionnel. Les émotions prennent alors une dimension personnelle et individuelle. La cinquième composante correspond au rôle des croyances. Une connaissance erronée ou partielle d'une situation peut engendrer chez la personne une émotion qui n'est pas en accord avec la situation réelle. La sixième composante se rapporte au contrôle des émotions dans l'idée que les enfants arrivent progressivement à faire la différence entre émotions réelles et feintes et qu'ils arrivent par la suite à les dissimuler ou à faire semblant. Cette composante se met en place semble-t-il vers six ou sept ans. Enfin, entre huit et douze ans environ, trois composantes vont peu à peu être acquises et constituent le stade « réflexif ». D'après les recherches, la septième composante a trait à la régulation du vécu émotionnel. Il est possible par exemple d'atténuer l'émotion négative ressentie en agissant mentalement sur le processus émotionnel. La huitième composante correspond à la compréhension que le phénomène émotionnel est complexe et qu'il n'est pas rare de ressentir diverses émotions, parfois antagonistes, pour la même situation. La neuvième composante se rapporte à la compréhension du rôle des principes moraux sur le ressenti d'émotions complexes comme la culpabilité. Ce stade est le plus complexe à maîtriser car il mène à comprendre que le ressenti émotionnel peut varier, évoluer, différer selon le point de vue adopté. Des composantes complémentaires existent.

Pons *et al.* (2004) déclarent que ces âges sont précisés à titre indicatif car il existe des différences entre les individus. Ils précisent que ces différences dans l'acquisition des

différentes composantes constituant la compréhension des émotions apparaissent dès le plus jeune âge. Elles impactent la compréhension des émotions dans son ensemble et restent constantes. En effet, il s'avère que les enfants conservent leur rapport personnel de proximité avec les émotions si aucun travail spécifique n'est réalisé. Les enfants ayant des difficultés à exprimer et reconnaître les émotions étant petits, conservent leurs déficits dans la compréhension du processus émotionnel en grandissant. En revanche, des interventions ont été réalisées auprès de différents groupes d'enfants aux âges et capacités variables<sup>2</sup> et elles démontrent qu'il est possible de faire évoluer les compétences émotionnelles des enfants de façon significative. Les enfants peuvent acquérir à l'aide d'interventions ciblées des composantes de la compréhension des émotions qu'ils ne maîtrisaient pas avant et rattraper leur retard. Il est également possible de leur faire acquérir une composante qui n'est normalement pas de leur âge. Il est cependant nécessaire que cette intervention ne soit pas trop éloignée de leur zone proximale de développement<sup>3</sup>. En outre, il est précisé que les enfants n'ayant pas atteint telle ou telle composante de la compréhension des émotions peuvent quand même expérimenter le vécu de ces émotions (Pons *et al.*, 2004). Gueguen (2018) mentionne le fait que les enfants ne sont pas les seuls à pouvoir développer leur compréhension des émotions, les adultes le peuvent également en suivant des formations adaptées.

Le second modèle sélectionné pour définir le processus de compréhension des émotions est celui présenté par le Dr Gueguen dans son ouvrage *Heureux d'apprendre à l'école* (2018). La compréhension des émotions y est alors comprise comme la maîtrise de quatre différentes compétences émotionnelles. La première compétence consiste à savoir reconnaître les émotions, ressenties par nous-mêmes mais également vécues par les autres, grâce à leur dimension expressive. La compréhension des émotions passe ici également par le langage et la verbalisation des émotions. Cette verbalisation permet de mettre à distance le processus émotionnel, d'en faire un sujet de réflexion et de limiter son intensité. Elle crée en outre du lien entre les personnes. L'auteure indique que la compréhension des événements menant au déclenchement de l'émotion constitue une autre des compétences émotionnelles. La dernière est celle liée à la capacité à contrôler l'expression de ses émotions. Cette compétence est rendue possible grâce à l'empathie et elle a un impact majeur sur les relations

---

<sup>2</sup> Pons, F., Harris, P. L., Doudin, P.-A. (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, D. R. Hancock, *Les émotions à l'école*, pp. 7-31. Québec : Presses de l'Université du Québec.

<sup>3</sup> Zone proximale de développement : concept développé par L. S. Vygotsky et présenté dans *Pensée et langage* (1935).

que l'individu va pouvoir entretenir avec les autres mais également sur la posture que celui-ci va tenir face aux apprentissages d'après les études réalisées.

#### 1.2.2.4 *Facteurs du développement de la compréhension des émotions*

Le développement des composantes émotionnelles serait particulièrement influencé par deux groupes de facteurs impliquant d'une part l'entourage de l'enfant et d'autre part ses propres caractéristiques individuelles. Deux types de modèles ont été construits à partir de ces observations : les modèles dits « affectifs » et les modèles dits « cognitifs » (Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). Les premiers modèles établissent un rapport entre les liens d'attachement mère-enfant et la compétence émotionnelle de l'enfant. La sécurité affective et le bien-être seraient bénéfiques à l'expression des émotions et joueraient un rôle majeur dans le développement de la compréhension des processus émotionnels. Gueguen reprend également cette idée en évoquant l'étude réalisée en 2016 par la chercheuse Catrinel Ștefan et dont la conclusion indique que « lorsqu'on a vécu un attachement sécurisé on sait mieux réguler ses émotions » (2018, p.87). Les modèles de type cognitif, quant à eux, mettent davantage en avant le rôle des compétences intellectuelles et langagières des enfants et de leur entourage dans la maîtrise des composantes émotionnelles. Il a été notamment prouvé que les enfants ayant l'habitude d'entendre leur entourage parler des processus émotionnels et de leurs causes ont une meilleure compréhension de leurs émotions. L'habileté langagière engendrerait même un cercle positif permettant à l'enfant qui parle souvent de partager davantage ses émotions.

L'étude menée par F. Pons, P. L. Harris et P.-A. Doudin avec le programme d'intervention SMILE<sup>4</sup> questionne ces deux types de modèles (Pons *et al.*, 2004). En effet, les résultats obtenus grâce à ce type d'intervention pourraient être liés au fait de faire vivre des émotions aux élèves, ce qui validerait les modèles affectifs. Cependant le développement significatif de leur compréhension des émotions pourrait également être lié aux réflexions qui en ont été menées, ce qui validerait les modèles cognitifs. La recherche menée par F. Pons, P.-A. Doudin, P. L. Harris, M. de Rosnay auprès de préadolescents dans le but d'amener des précisions (2005) semble révéler que seules les capacités intellectuelles impactent la compréhension des émotions. Elles seraient donc le facteur principal du développement des compétences émotionnelles. Quelques réserves sont cependant émises, notamment concernant la population étudiée. Pour des sujets plus jeunes, les chercheurs indiquent que le rôle des

---

<sup>4</sup> SMILE : programme mené au Royaume-Uni et visant à améliorer la compréhension du processus émotionnel chez les élèves de quatre à douze ans environ par différents biais.

relations affectives positives dans la compréhension des émotions pourrait bien être de première importance. Les compétences intellectuelles permettent peut-être aux préadolescents de compenser les manques affectifs connus au cours de leur enfance (Pons *et al.*, 2005).

#### 1.2.2.5 *Intelligence émotionnelle et compétences sociales*

Après être restées pendant de nombreux siècles l'apanage des philosophes, les émotions sont devenues un sujet d'études scientifiques à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, comme le rappellent Cuisinier et Pons (2011). Les neurosciences affectives et sociales ne sont apparues quant à elles qu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Ces sciences du cerveau s'intéressent aux processus émotionnels et aux compétences relationnelles des individus en relation avec leur fonctionnement cérébral. Gueguen (2018) explique qu'elles démontrent que nous sommes des êtres éminemment sociaux car une partie importante de notre cerveau est consacrée aux relations interindividuelles. Elles mettent de plus en évidence que ces relations ont la capacité de transformer les structures cérébrales de façon durable. En effet, les études attestent que le génome n'est pas le seul facteur déterminant le développement du cerveau. Le contexte social dans lequel l'individu évolue impacte également fortement ce développement, en particulier lors de l'enfance quand le cerveau est en cours de maturation et encore malléable. Il a été prouvé que les relations empathiques qui apportent écoute, soutien et bienveillance favorisent la sécrétion d'ocytocine, hormone soutenant le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant et nécessaire à la maturation du cerveau. Se sentir compris et acquérir progressivement une bonne compréhension des émotions est donc fondamental.

Ces découvertes révolutionnent notre façon de penser l'intelligence et redonne une place de première importance aux émotions. Elles ont mené à l'établissement de fonctions intellectuelles et compétences nouvelles à maîtriser. Il ne s'agit plus seulement de travailler les compétences cognitives telles que la mémoire ou l'attention. Il apparaît dorénavant également primordial de développer les compétences émotionnelles afin de permettre à tout individu de grandir de façon optimale. Des termes nouveaux sont apparus dans la littérature scientifique : intelligence émotionnelle, alphabétisation émotionnelle (Favre, 2007, 1998 ; Gueguen, 2018). Favre définit l'alphabétisation émotionnelle comme suit :

développement de la capacité à reconnaître, identifier et nommer nos émotions et nos intentions et de les distinguer de celles d'autrui. De cette capacité dépend la possibilité d'utiliser le langage pour négocier nos besoins, donc une meilleure tolérance à la frustration et à la différence que représente autrui. Cette alphabétisation émotionnelle facilite l'autonomie affective, les interactions positives avec les autres ainsi que l'apprentissage (2007, note 2, p. 8).

Comme il l'a été mentionné précédemment dans la sous-partie *Violence et agressivité*, il existe effectivement un lien fort entre compréhension des émotions et qualité des relations interindividuelles. Le nombre de comportements violents a tendance à diminuer avec la maîtrise des différents composants de la compréhension des émotions (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 2007 ; Gueguen, 2018 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). Ces auteurs reviennent également sur les bénéfices du travail des compétences émotionnelles sur les apprentissages. Ils expliquent que les intelligences cognitive et émotionnelle ne rentrent pas en opposition. Bien au contraire, les études révèlent que travailler ses compétences émotionnelles et apprendre à mieux se connaître facilite ses capacités d'apprentissage.

#### 1.2.2.6 *Contexte scolaire*

L'école en général et la classe en particulier constituent des lieux à forte charge émotive (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 2006). Les situations d'enseignement, au même titre que les interactions sociales, font vivre aux élèves de nombreuses émotions, par le fait même de créer de l'instabilité dans une situation préexistante. Cuisinier et Pons démontrent que les liens entre émotions et situations d'apprentissage sont nombreux, complexes et ne peuvent se réduire à la simple idée que les émotions désagréables entravent les apprentissages des élèves. Mais les élèves ne sont pas les seuls à ressentir des émotions à l'école. Confrontés également à l'impermanence des situations, les professeurs des écoles connaissent de nombreux états émotifs (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 1998 ; Gueguen, 2018). Ces différents états impactent les relations enseignants-élèves. Les émotions peuvent être mal gérées par les enseignants (Favre, 1998), mal interprétées par les élèves (Cuisinier et Pons, 2011). En revanche, un professeur des écoles qui comprend ses émotions dans le cadre de la classe et arrive à les réguler va être en capacité de construire une relation de qualité avec ses élèves (Gueguen, 2018). Cette relation va avoir des répercussions positives importantes au niveau du climat de classe et des apprentissages. Mais ce professeur fournit également, par son attitude, un modèle d'empathie aux élèves et participe au développement de leurs compétences socio-émotionnelles.

#### 1.2.3 **Les gestes professionnels**

Les émotions sont présentes à l'école et peuvent faire l'objet d'un apprentissage en classe. Après avoir présenté les gestes professionnels et les postures que l'enseignant met en



place pour atteindre ses objectifs pédagogiques, l'empathie sera définie et sa place questionnée au regard des notions précitées.

#### 1.2.3.1 *Définition des gestes professionnels*

Dans le cadre scolaire, « les gestes professionnels » font référence à l'ensemble des actions et attitudes que le professeur des écoles met en place dans le but d'atteindre ses objectifs d'enseignement. Bucheton et Soulé (2009) ont établi un modèle regroupant et organisant les données recueillies grâce à de nombreux travaux d'étude menés sur les activités des professeurs. Ils ont nommé ce modèle « le multi-agenda ». Il est composé de cinq grands axes, constitutifs selon eux, du métier d'enseignant : « le pilotage », « l'atmosphère », « le tissage », « l'étayage » et « les savoirs visés ». Le pilotage correspond au fait d'organiser l'avancée dans les apprentissages tout en gérant les différentes contraintes, en particulier celle du temps. L'atmosphère renvoie à la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages et aux échanges. Elle dépend en partie de l'éthique professionnelle de l'enseignant. Le tissage consiste à créer du lien entre les savoirs et les différentes expériences afin de donner du sens à ce qui est appris. L'étayage regroupe l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'il leur soumet. Enfin les savoirs visés sont composés des connaissances et compétences que l'enseignant souhaite faire acquérir aux élèves. Bucheton et Soulé précisent que ces cinq types d'activités ne peuvent être envisagés séparément. Ils sont interdépendants. Ils peuvent cependant être organisés de différentes manières et prendre des importances variables les uns par rapport aux autres au cours des situations d'apprentissage. Les auteurs indiquent également que ces cinq axes ne sont pas maîtrisés et déployés de la même manière en fonction de l'expérience et de la philosophie du professionnel qui les met en œuvre.

D'autres chercheurs se sont intéressés à la question des gestes professionnels. C'est le cas notamment d'Anne Jorro lors de la mise en place d'un enseignement par compétences (2008). Ce changement de rapport aux savoirs engendre selon elle des transformations dans l'acte d'enseigner. Le professeur des écoles est invité à partir des élèves, de leur travail, à mettre en place une série d'actions réfléchies permettant à ses élèves d'une part d'accéder aux savoirs, mais également de les réinvestir et de les questionner. Elle rassemble l'ensemble de ces gestes sous deux termes : « les processus de traduction » et « les processus de problématisation ». Jorro introduit également l'idée que l'attitude même de l'enseignant et son rapport au monde, son rapport à l'autre, impacte les élèves et leurs apprentissages. C'est ce qu'elle nomme « les processus de transaction ».

### 1.2.3.2 *Les postures*

Bucheton et Soulé (2009) ont également observé que des régularités apparaissaient dans l'agencement des cinq types d'activités composant le multi-agenda de l'enseignant face à une situation d'apprentissage. Ils désignent ces régularités sous le terme de « postures ». Ils en décrivent six. La « posture de contrôle » renvoie à une domination des actions de pilotage sur les autres gestes professionnels afin que tout le monde travaille au même rythme. La « posture de contre-étayage » mène l'enseignant à faire lui-même certaines activités pour accélérer ce rythme. La « posture d'accompagnement » consiste à aider et guider les élèves dans leur travail de manière ciblée, tout en leur laissant le temps de la réflexion. La « posture d'enseignement » est un temps spécifique dédié à la structuration des connaissances et compétences acquises au cours de la situation d'apprentissage. La « posture de lâcher-prise » implique que le professeur des écoles responsabilise les élèves sur les tâches à réaliser et la manière d'y arriver. La « posture dite du « magicien » » correspond aux mises en scène dont l'enseignant peut avoir recours afin d'attirer la curiosité des élèves. Chacune de ces six postures sont mises en œuvre de manière réfléchie par l'enseignant expert au vu de l'évolution de la situation et induisent en réponse des comportements spécifiques de la part des élèves. Bien qu'il soit indiqué que chaque posture est bénéfique et que leur diversité dans la pratique de l'enseignant est signe de richesse pédagogique et de réussite scolaire, les travaux de Bucheton et Soulé (2009) mettent également en évidence les apports de la posture d'accompagnement face à la posture de contrôle pour mettre les élèves en situation de réflexion et de création et éviter toute posture de refus de leur part.

Dans des termes différents, cette idée est également présente dans les écrits de Brigaudiot (2015). Ses propos sont ciblés sur le langage à l'école maternelle et la mise en œuvre des différents objectifs du cycle 1 dans le domaine. Concernant plus particulièrement les objectifs « Comprendre et apprendre » et « Échanger et réfléchir avec les autres » du programme officiel (MENESR, 2015), l'auteur explique qu'il est important avec des élèves de petite section de ne pas être directif dans les attentes liées à la narration d'une histoire. Laisser les élèves s'exprimer et partir de leurs propositions s'avèrent être le plus profitable pour faire une entrée progressive dans la fiction et la narration. Brigaudiot insiste de plus sur la difficulté que représente le langage écrit pour les élèves de ces âges-là.

### 1.2.3.3 *L'empathie*

Par les concepts d'« atmosphère » et de « processus de transaction », Bucheton et Soulé (2009) comme Jorro (2008) révèlent l'importance de l'éthique professionnelle dans l'acte d'enseigner, sans toutefois entrer dans les détails ou distinguer un geste précis. Or dans les dernières années, il est une nouvelle attitude de l'enseignant qui a été scientifiquement reconnue bénéfique pour les apprentissages : l'empathie. Gueguen (2018) s'appuie sur la définition de l'empathie fournie par Jean Decety et indique que l'empathie consiste à ressentir et appréhender à la fois nos émotions mais également celles des autres. Decety reconnaît trois aspects dans l'empathie : « l'empathie affective » qui relève plus spécifiquement de la faculté à ressentir le vécu émotionnel d'autrui ; « l'empathie cognitive » qui consiste à comprendre et savoir interpréter ce vécu ; « la sollicitude empathique » qui correspond à la volonté d'agir pour le bien d'autrui. L'empathie s'avère être une compétence de première importance dans les relations sociales. Elle facilite compréhension, confiance et coopération. Pour cela, l'empathie envers sa propre personne est également essentielle.

Gueguen (2018) précise que l'empathie est une aptitude innée que chacun possède dès la naissance mais l'environnement dans lequel grandit l'individu influence le développement de cette aptitude. Une éducation peu empathique, où l'expression des émotions est refreinée, moquée, ralentit chez l'enfant la production de l'hormone nécessaire au développement de sa propre empathie : l'ocytocine. À l'inverse, une éducation empathique et bienveillante favorise la production de cette hormone qui impacte le développement de l'empathie et de la coopération mais également la production d'autres molécules impliquées dans les sensations de bien-être, la motivation et la créativité. Les situations d'apprentissages, les relations sociales, et leur possible remise en question, sont alors plus faciles à accepter pour les élèves car ils sont mieux disposés. Le climat de classe peut s'en retrouver amélioré.

Serge Tisseron (2010) ajoute au concept d'empathie des notions de réciprocité et de partage. Selon lui, cette faculté n'est pas seulement tournée vers les autres. Elle permet également d'apprendre à mieux se connaître et d'obtenir de la reconnaissance à travers le regard et la pensée de l'autre. Mais ceci implique des deux protagonistes une relation de respect, de confiance et le souhait de ne pas prendre l'ascendant sur l'autre pour accepter que l'autre se mette un temps à sa place.

### 1.3 Problématique

La littérature scientifique nous apprend qu'un comportement violent est un comportement agressif non justifié au vu de la situation et non contrôlé par celui qui le met en place (Daniel *et al.*, 2005 ; Favre, 2007). En outre, il est indiqué que changer d'attitude une fois que le comportement violent est installé est difficile car celui-ci apporte des avantages à la personne qui le met en place. Il est alors conseillé de prévenir la violence avant même que celle-ci ne s'installe, c'est-à-dire dès les premières années de l'individu.

Nous savons grâce à la recherche qu'un langage intérieur riche (Favre, 1998) et une bonne maîtrise des compétences émotionnelles (Cuisinier et Pons, 2011 ; Favre, 2007 ; Gueguen, 2018 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004) sont des facteurs essentiels de régulation des conduites chez les individus et de mise en place de relations sociales apaisées. Nous savons également qu'il est possible de faire évoluer significativement la compréhension des émotions chez une personne en l'aidant à acquérir les différentes compétences émotionnelles (Pons *et al.*, 2004). Le développement de ces compétences émotionnelles dépend de deux types de données : des données d'ordre affectif et d'autres d'ordre intellectuel. Cependant la part que ces deux types de données prennent respectivement dans le développement de la compréhension des émotions n'a pas encore pu être clairement spécifiée chez les jeunes enfants (Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). Nous faisons le constat que les études dans le domaine des émotions portant sur les élèves de trois ans sont rares, celles portant sur le cas d'élèves allophones également.

De manière générale, pour proposer des situations d'apprentissage adaptées aux élèves et atteindre ses objectifs d'enseignement, un professeur des écoles met en place différents gestes et postures. Certains s'avèrent propices à faire entrer les élèves dans une posture de travail et de réflexion (Bucheton et Soulé, 2009). Les découvertes récentes en neurosciences affectives et sociales et sur l'intelligence émotionnelle révèlent que l'empathie est également une posture enseignante bénéfique aux élèves, au climat de classe et aux apprentissages (Gueguen, 2018). Les travaux de la recherche valident donc les postures à mettre en place dans le but de favoriser la réflexion et les apprentissages des élèves.

Suite à ce relevé des connaissances dans les domaines de la violence, des émotions et de la pédagogie, nous nous sommes demandé quels choix didactiques opérer afin de permettre à des élèves de petite section issus d'une école inscrite en REP de développer et acquérir les premières composantes de la compréhension des émotions. Les travaux suggèrent qu'accompagner le vécu émotionnel des élèves d'un temps de réflexion et de verbalisation est un moyen efficace de développer leurs compétences émotionnelles (Pons *et al.*, 2004). Nous

faisons l'hypothèse qu'un travail cognitif spécifique basé sur des albums de littérature de jeunesse adaptés aux élèves permet de centrer leur attention sur les émotions et d'apporter le vocabulaire et les éléments de réflexion nécessaires à leur analyse. Suite à ce travail, les élèves devraient arriver progressivement à mieux s'exprimer et mieux comprendre leurs émotions ce qui à terme, devrait mener à une diminution des comportements violents.

## **2. Méthode**

Afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique énoncée précédemment et de valider ou d'invalider notre hypothèse, nous avons conçu une expérimentation organisée autour d'une séquence d'apprentissage sur l'émotion de la peur. Il s'agit de proposer aux élèves un temps de réflexion et des apports, notamment lexicaux, sur cette émotion à partir d'albums de jeunesse adaptés. Ce travail de type cognitif est accompagné de gestes professionnels spécifiques validés par la recherche (Bucheton et Soulé, 2009 ; Gueguen, 2018) et il est encadré par une phase de pré-test et une phase de post-test.

### **2.1 Participants**

L'expérimentation a été menée dans une classe de petite section d'une école publique primaire située en Réseau d'Éducation Prioritaire. Au début de cette étude, vingt élèves sont concernés par le dispositif, neuf filles et onze garçons. Ils ont entre trois et quatre ans. Douze élèves de la classe utilisent une autre langue que le français dans le contexte familial. Parmi ces élèves, quatre maîtrisent peu le français, et trois élèves arrivés en cours d'année ne le maîtrisent que très peu. Un élève, quant à lui, n'est pas encore entré dans la communication verbale. Par ailleurs, une des élèves, bilingue, a changé d'école au cours de l'étude (entre la séance 4 et la séance 5). Les élèves de la classe sont pour la plupart issus de milieux socioéconomiques défavorisés et certains sont dans une situation précaire.

Les élèves ont été répartis en deux groupes hétérogènes, groupes de travail préexistants à l'étude. Pour un groupe, l'expérimentation a eu lieu les jeudis après-midis. Pour l'autre groupe, elle prenait place les vendredis après-midis. Lors de la première séance, deux élèves étaient absents ; six lors de la deuxième séance ; trois lors de la troisième séance ; deux lors de la quatrième séance ; six lors de la dernière séance. Un élève n'a été présent que lors d'une séance (la première). Cinq élèves ont suivi trois séances sur les cinq. Six élèves ont suivi quatre séances. Sept élèves ont suivi la totalité des cinq séances qui composent la séquence. L'élève qui a quitté l'école a été retiré des décomptes précédents.

### **2.2 Mise en œuvre matérielle**

Dans le but de mettre en place une expérimentation en adéquation avec la problématique émise et le public spécifique à qui elle s'adresse, divers choix ont été réalisés tant sur le plan de la mesure des effets de l'expérimentation que sur la séquence d'apprentissage qui constitue le cœur de cette expérimentation.

En ce qui concerne l'évaluation des résultats de l'expérimentation, un test a été élaboré pour déterminer le niveau d'acquisition des différentes compétences participant à la compréhension des émotions pour chaque élève. Il s'inspire de celui proposé pour des élèves de cinq et six ans par Daniel *et al.* (2005) dans « Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base »<sup>5</sup> et il est réalisé à deux reprises lors de l'expérimentation, en amont et en aval de la séquence d'apprentissage. Ce test consiste en un entretien individuel de quelques minutes mené avec chaque élève de la classe et prenant pour support l'album *Aujourd'hui je suis ...*, de Mies van Hout. Lors de l'entretien, les élèves sont invités à observer quatre pages spécifiques de l'album, illustrant chacune une émotion particulière à partir de la représentation d'un poisson. Les questions qui leur sont posées sont réduites au minimum afin de ne pas orienter leurs réponses. Seul le nom de l'émotion leur est fourni. Il leur est demandé d'expliquer ce que ce mot signifie selon eux ou ce à quoi il leur fait penser. Il s'agit, au vu des réponses apportées et des notions transparaissant dans leur discours, de valider ou non la présence des quatre compétences émotionnelles établies par Gueguen (2018) : la reconnaissance de l'émotion à partir de ses caractéristiques physiques, sa verbalisation, la compréhension de ses causes et la capacité à la contrôler. Ce modèle est privilégié pour l'analyse des données recueillies car il permet plus de finesse dans l'établissement du niveau de compréhension des élèves. La compréhension d'une émotion pour chaque élève est alors mesurée sur une échelle de 0 à 4 : chaque compétence émergeant derrière les propos tenus par l'élève équivaut à 1 point. Pour chaque émotion, le nombre d'élèves ayant des propos évoquant chacune des compétences est totalisé. Enfin, pour chaque élève, la fréquence à laquelle une compétence est citée sur l'ensemble des émotions abordées est également comptabilisée. Le but est de pouvoir réaliser des comparaisons quantitatives sur l'évolution de la maîtrise de ces compétences.

En ce qui concerne les choix didactiques liés à la séquence d'apprentissage, nous avons décidé de travailler uniquement sur une émotion, celle de la peur. Il est clairement indiqué dans les programmes nationaux de 2015 que les apprentissages en maternelle se réalisent dans le temps et qu'ils se font en partie par la répétition. Il a semblé préférable pour cette expérimentation de privilégier l'étude d'une seule émotion afin de laisser le temps nécessaire aux élèves de s'approprier le sujet et de pouvoir y réfléchir à leur rythme. L'acquisition des composants de la compréhension des émotions débutant entre deux et trois ans (Cuisinier et Pons, 2011 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004), nous avons souhaité

---

<sup>5</sup> In Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, pp. 9-34. Québec : Presses de l'Université du Québec.

travailler avec les élèves sur une émotion faisant partie des émotions qualifiées « de base » (Daniel *et al.*, 2005). Parmi celles-ci, nous avons eu la volonté de travailler sur une émotion désagréable afin de permettre aux élèves, si cela s'avère possible, d'apprendre progressivement à se connaître et pouvoir agir en conséquence. L'émotion de la peur est l'une des émotions désagréables qui s'est le plus exprimée chez les élèves de la classe depuis le début de l'année. Lors de leur première année d'école, les jeunes élèves sont en effet soumis à de nombreuses situations nouvelles et inconnues qu'ils peuvent estimer potentiellement dangereuses. Et l'expression de cette émotion impacte négativement le climat général de la classe et les relations entre les élèves. Un élève sachant reconnaître cette émotion quand il la ressent peut alors demander de l'aide ou trouver ce dont il a besoin pour s'apaiser.

Afin de pouvoir travailler sur cette émotion, il a paru nécessaire de fournir un support aux élèves. Trois albums de littérature jeunesse ont été retenus : *Clic, Crac... C'est le loup ?*, de Jean Maubille, *Petit Ours Brun a peur du noir*, de Marie Aubinais et Danièle Bour, *Petite peur*, de Nadine Brun-Cosme. Ces albums ont pour but premier d'illustrer un propos abstrait, celui des émotions, mais également de servir de support à la réflexion et d'apporter un vocabulaire nouveau aux élèves. La sélection des ouvrages est le résultat d'une réflexion menée notamment à partir des remarques de Brigaudiot dans *Langage et école maternelle* (2015). Plusieurs critères ont été pris en compte afin de s'assurer que le niveau de difficulté dans la compréhension du contenu soit faible et éviter ainsi un biais dans la lecture des résultats de l'expérimentation. En effet, un récit trop complexe ne permet pas aux élèves de cet âge de comprendre l'histoire et par conséquent la réflexion proposée sur l'émotion ne peut porter ses fruits. Ainsi, le nombre de personnages par album a été un critère de sélection important pour cette expérimentation. Il a été limité à un (le personnage principal), voire deux (le personnage principal et son papa ou sa maman). De plus, dans les albums sélectionnés, les élèves peuvent facilement s'identifier à ces personnages aux caractéristiques proches des leurs, dans le même but d'éviter des difficultés de compréhension. Ces albums font également référence à des univers familiers et appréciés des élèves de cette tranche d'âge. En dehors du traitement de l'émotion, le vocabulaire y est simple et couramment utilisé par les élèves francophones. Enfin, ces albums ne traitent que d'une seule émotion et celle-ci se trouve au centre du récit. Elle est l'élément perturbateur du récit et sa résolution marque la fin des aventures.

Malgré le soin apporté au choix des albums, le langage écrit, par ses nombreuses spécificités, reste difficile à appréhender et à comprendre pour des élèves de petite section. Il nous a mené à réaliser d'autres choix didactiques importants sur la manière de transmettre le



récit aux élèves, de faire acquérir le vocabulaire nouveau en lien avec l'émotion et d'entraîner les élèves dans la tâche. En effet, afin d'éviter un autre biais possible en lien avec la compréhension de l'écrit, les albums n'ont pas été lus aux élèves mais leur histoire racontée. Brigaudiot (2015) conseille par ailleurs avec des élèves de petite section de se mettre en situation d'attention conjointe, avec tous les regards tournés vers les mêmes images. Les illustrations des différents albums ont donc été projetées au tableau au moment de la narration. Et des marottes du ou des personnages de l'histoire ont été confectionnées afin de permettre aux élèves de bien identifier les personnages et leur unicité. De plus, le vocabulaire présent dans les albums a été mis en images<sup>6</sup> et présenté en début de séances afin de permettre aux élèves ayant des difficultés en français de pouvoir repérer et comprendre les mots utilisés. Les pictogrammes de la peur et de la joie ont aussi servi de support à partir de la deuxième séance et ont été affichés au tableau. Au cours de la séquence, il s'est avéré également important de mettre en images les réponses des élèves afin que tous puissent suivre au mieux le fil des discussions et réflexions. Enfin dans le but d'assurer l'engagement des élèves dans les activités proposées, ces narrations ont été accompagnées d'une mise en scène. Une valise à histoires a été apportée pour théâtraliser le moment du récit, les albums, les marottes et les images étant extraits de cette valise au cours des séances. Les récits ont fait l'objet d'une mise en voix spécifique afin de donner vie aux personnages. Pour l'album *Clic, Crac... C'est le loup ?*, de Jean Maubille, une lampe de poche a été utilisée et mise à la disposition des élèves en fin de séance.

### 2.3 Déroulement

Comme indiqué précédemment, l'expérimentation est composée d'une séquence d'apprentissage centrée sur l'émotion de la peur, encadrée par une phase de pré-test et une phase de post-test.

Le test a été pensé dans le but de pouvoir comparer et analyser les éventuelles évolutions dans l'acquisition des premiers composants de la compréhension des émotions. Pour cela, deux phases de test sont nécessaires, en amont et en aval du travail spécifique sur l'émotion, et elles doivent suivre la même procédure. Les événements récents n'ont pas permis malheureusement la réalisation du post-test. Mais les données recueillies lors du pré-test sont source d'informations enrichissantes. Le pré-test est organisé sur plusieurs demi-journées afin de pouvoir s'entretenir individuellement avec chaque élève de la classe pendant

---

<sup>6</sup> Des « flashcards » ont été créées à partir du vocabulaire des albums.

quelques minutes. Quatre pages spécifiques de l'album *Aujourd'hui je suis ...*, de Mies van Hout leur sont montrées dans un ordre prédéfini : le poisson content, le poisson peureux, le poisson en colère, le poisson triste. Le propos est introduit en expliquant à l'élève que nous souhaitons parler avec lui des émotions et que nous allons le faire à partir de cet album sur les poissons. Puis nous ouvrons l'album à la page concernant la joie et disons : « Je trouve que ce poisson a l'air content. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être content ? Et toi, parfois, est-ce que tu es content ? ». La procédure se répète pour les émotions de la peur, de la colère et de la tristesse. Les illustrations servent principalement de prétexte à la discussion même si les élèves ont la possibilité de prendre appui dessus pour décrire les expressions faciales attachées aux différentes émotions. Leurs paroles sont transcrites manuellement. Puis leurs réponses sont par la suite analysées au regard des différentes compétences de la compréhension des émotions comme il est indiqué dans la sous-partie « Mise en œuvre matérielle ».

La séquence, quant à elle, est constituée de cinq séances. La première séance, qui pourrait être qualifiée d'introductive, se base sur l'album *Clic, Crac... C'est le loup ?*, de Jean Maubille. L'objectif de cette séance est principalement de créer une atmosphère émotionnelle particulière afin de pouvoir associer le mot « peur » au ressenti des élèves et de les enrôler de manière ludique dans la thématique de la séquence. La classe est plongée dans une demi-obscurité (volets en partie baissés), les élèves du groupe sont rassemblés sur un tapis et leur attention est attirée vers une petite valise en carton. De cette valise est extrait l'album, dont il va être question lors de la séance, ainsi que les marottes des personnages principaux de l'histoire : le petit mouton et son papa. Afin de créer un horizon d'attente et d'aider les élèves à comprendre le récit, la première de couverture de l'album leur est présentée, ainsi que les personnages et animaux cités dans l'histoire à l'aide de photos des animaux réels (« flashcards »). Pour débiter la narration, un bruitage de grincement de porte est lancé depuis un téléphone caché dans la valise. Puis l'histoire est racontée et mise en scène avec l'aide d'une lampe de poche éclairant tour à tour les photos des différents animaux mentionnés. La lampe de poche est éteinte quand le petit mouton prend la parole. Les illustrations sont également montrées aux élèves au fur et à mesure du récit. Suite à cela, quelques questions sont soumises au sujet de l'histoire et de la peur : « pourquoi le petit mouton a-t-il peur ? » ; « que fait le petit mouton quand il a peur ? » ; « as-tu peur toi aussi quand tu entends un bruit dans le noir ? ». La possibilité est également laissée aux élèves de manipuler l'album, les marottes et la lampe de poche afin de laisser la possibilité à chacun de s'approprier le récit et

de créer des situations d'attention conjointe avec un ou deux élèves seulement sur un des objets proposés pour faciliter l'échange.

Les séances deux, trois et quatre ont un objectif d'apprentissage beaucoup plus marqué et se déroulent de manière assez analogue. Il s'agit d'apporter aux élèves des éléments de réflexion quant à l'émotion de la peur et de permettre progressivement sa conceptualisation. La deuxième séance a pour support l'album *Petit Ours Brun a peur du noir*, de Marie Aubinais et Danièle Bour et permet d'aborder plus particulièrement la question des causes pouvant déclencher cette émotion, ainsi que des moyens d'y faire face. La troisième séance se base sur *Petite peur*, de Nadine Brun-Cosme et introduit des éléments liés au ressenti personnel et à l'expression corporel d'une personne qui a peur. La quatrième séance reprend l'album *Clic, Crac... C'est le loup ?*, de Jean Maubille et permet de réinvestir et compléter les notions découvertes dans les séances précédentes au sein d'une histoire déjà connue des élèves. La mise en route pour ces séances est la même que lors de la première séance. Une fois l'horizon d'attente créé cependant, les différentes illustrations des albums sont projetées au tableau et commentées avec les élèves en situation d'attention conjointe. Le rôle de l'enseignant est alors de partir des observations réalisées par les élèves et de les paraphraser afin de mettre en place un vocabulaire plus approprié, de les interpréter ou de rebondir dessus. Les principaux mots présents dans l'album sont illustrés à l'aide de flashcards affichées au tableau et montrées à chaque fois que le mot est utilisé. Les pictogrammes de la joie et de la peur sont également affichés au tableau pour servir, entre autres, de support de comparaison sur l'expression faciale des personnages au cours du récit. Puis l'histoire leur est racontée en utilisant les illustrations de l'album comme support et en pointant vers les images du vocabulaire quand cela est nécessaire. Cette narration est suivie d'un temps de discussion informel où les élèves sont invités à prendre la parole s'ils le souhaitent. Quelques questions ouvertes leur sont proposées, il leur est également proposé de revoir les illustrations de l'album ou de manipuler les marottes mais l'échange est laissé à l'initiative des élèves comme le préconise Brigaudiot (2015). Chaque séance se termine par la reprise des données essentielles qui ont été mises en avant au cours de la séance sur le sujet de la peur : son expression, ses causes, comment la réguler. Les réflexions des élèves sont si possible mises en image pour la séance suivante.

La cinquième et dernière séance a pour but de réaliser un bilan métacognitif sur l'ensemble du vocabulaire et des notions acquises au cours de la séquence. Un premier temps en groupe est organisé afin de faire le rappel des différents livres et personnages qui ont été rencontrés au cours des séances précédentes. Les différentes flashcards sont présentées à

nouveau aux élèves et les notions essentielles sont reprises et ordonnées afin de clairement mettre en valeur les différentes compétences émotionnelles établies par Gueguen (2018) : verbalisation de la peur, reconnaissance de son expression, de ses causes, et des moyens de la contrôler. Puis les élèves sont invités à venir individuellement auprès de nous pour répondre à la question « De quoi as-tu peur ? ». Une discussion se lance à l'initiative de l'élève. Il récupère un petit pictogramme de la peur puis, en fonction de sa réponse, choisit parmi les différentes images proposées (panel réalisé à partir des réflexions antérieures des élèves) celles qui lui correspondent. Il va coller ses images sur une feuille avec l'ATSEM pour réaliser une trace écrite de la séquence. Une feuille A4 plus générale reprenant les différentes compétences émotionnelles est ajoutée dans l'imagier de la classe.

En ce qui concerne les choix pédagogiques réalisés et plus particulièrement les postures à tenir lors de cette expérimentation, les recherches valident les aspects bénéfiques de certains gestes professionnels qui placent les élèves dans une attitude réflexive et leur permettent de développer leurs compétences émotionnelles (Bucheton et Soulé, 2009 ; Gueguen, 2018). Nous nous sommes donc engagée de manière générale, et de manière encore plus réfléchie au cours de la mise en œuvre de cette séquence, à proposer une posture d'accompagnement aux élèves ainsi que beaucoup de bienveillance en vue de leur permettre d'être confiants et de prendre pleinement possession du sujet qui leur était proposé. Nous nous sommes également investie personnellement dans le sens où nous avons plus souvent exprimé nos ressentis et émotions diverses au cours de la journée et nous avons expliqué à plusieurs reprises aux élèves que nous aussi, adulte, pouvons avoir peur.

### **3. Résultats**

En raison des événements récents et de la fermeture des écoles, il ne nous a pas été possible d'organiser le post-test à la suite de l'ensemble du travail réalisé avec les élèves sur l'émotion de la peur. Nous sommes donc dans l'impossibilité d'analyser une possible évolution dans l'acquisition des compétences émotionnelles. Toutefois, le pré-test a été source d'informations qu'il paraît important d'étudier.

#### **3.1 Compétences émotionnelles et compréhension des émotions de base**

Les données collectées lors du pré-test et présentées en annexe permettent tout d'abord de dresser un panorama général du niveau de compréhension des quatre émotions de base en fonction de l'acquisition des compétences émotionnelles chez l'ensemble des élèves de la classe (tableau 1). La capacité à nommer ou verbaliser l'émotion concerne quatorze élèves de la classe pour la peur, treize pour la joie et douze élèves pour la colère comme pour la tristesse. Cette capacité peut s'exprimer chez les élèves sous une formulation négative : « j'ai pas peur », « moi j'ai peur de rien », « non suis pas en colère ». Un élève le fait pour l'émotion de la joie (sur le ton de l'humour), quatre élèves le font pour l'émotion de la peur, deux pour la colère et trois pour la tristesse. Par ailleurs, l'aptitude à évoquer une émotion à travers ses caractéristiques expressives est réalisée par neuf élèves de la classe concernant la colère, six pour la tristesse, cinq pour la joie et trois pour la peur. Des jugements de valeur peuvent être émis par les élèves à l'évocation d'une émotion : « je ne veux pas devenir en colère, c'est méchant d'être en colère », « je suis méchant quand je suis en colère ». La faculté à aborder les causes du processus émotionnel, quant à elle, concerne onze élèves pour la peur, six élèves pour la tristesse, quatre pour la joie et seulement deux pour la colère. Enfin les moyens de régulation des émotions ne sont évoqués que par trois élèves de la classe et seulement pour une émotion : la peur pour deux d'entre eux, la tristesse pour l'autre.

**Tableau 1 :** Compréhension des quatre émotions de base selon la maîtrise des compétences émotionnelles.

	Joie	Peur	Colère	Tristesse
Émotions nommées et / ou verbalisées	13	14	12	12
Expression des émotions évoquées	5	3	9	6
Causes des émotions évoquées	4	11	2	6
Moyens de régulation des émotions évoqués	/	2	0	1

*Les valeurs indiquées correspondent au nombre d'élèves dont les propos font mention de la compétence concernée pour l'émotion en question. Les résultats sont sur 19 : nombre total d'élèves dans la classe.*

### **3.2 Compétences émotionnelles et maîtrise du français**

Les données recueillies peuvent également être analysées au regard du niveau de maîtrise en langue française des élèves comme l'illustre le tableau 2. Lors du pré-test, seize élèves de la classe nomment au moins deux émotions sur les quatre soumises. Parmi eux, sept élèves sont en capacité de nommer les quatre émotions de base, cinq de ces sept élèves étant de grands parleurs et ayant une très bonne maîtrise de la langue française. Un seul des trois élèves ne parlant que très peu le français arrive à nommer deux émotions. D'autre part, les compétences se rapportant à l'identification des émotions par leur expression ou à la connaissance des causes déclenchant le processus émotionnel apparaissent de manière beaucoup plus variable dans les réponses faites par les élèves de la classe. Une seule élève évoque des caractéristiques expressives pour chacune des quatre émotions visées et elle a un bon niveau en français. Il peut être en outre noté que les quatre élèves ayant un faible niveau de maîtrise du français font partie des huit élèves mentionnant une manifestation corporelle pour au moins deux des émotions. Concernant les causes des émotions, un seul élève en mentionne pour les quatre émotions de base, deux élèves en proposent pour trois émotions. Tous ces élèves ont une très bonne maîtrise de la langue française pour leur âge. Comme indiqué précédemment, les moyens de régulation des émotions, quant à eux, ne sont évoqués que par trois élèves de la classe, un de ces élèves a un très bon niveau de maîtrise du français, un autre a un bon niveau de maîtrise, le dernier a un niveau de maîtrise très faible de la langue.

**Tableau 2 : Fréquence d'apparition d'une compétence sur l'ensemble des émotions abordées.**

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 9	Élève 12	Élève 13	Élève 15	Élève 16	Élève 5	Élève 10	Élève 7	Élève 8	Élève 11	Élève 14	Élève 17	Élève 18	Élève 19	Élève 6
Émotions nommées et / ou verbalisées	4	4	2	3	3	4	2	4	4	4	3	2	3	4	3	0	2	0	0
Expression des émotions évoquées	1	1	1	1	2	2	0	2	1	0	4	2	2	2	2	0	0	0	0
Causes des émotions évoquées	2	3	0	1	2	2	1	4	3	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0
Moyens de régulation des émotions évoqués	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
<p>■ Élèves ayant une très bonne maîtrise du français.</p> <p>■ Élèves ayant une bonne maîtrise du français.</p> <p>■ Élèves ayant une faible maîtrise du français.</p> <p>■ Élèves ayant une très faible maîtrise du français.</p> <p>■ Élève n'étant pas entré dans la verbalisation.</p>																			

*Les valeurs indiquées totalisent pour chaque élève de la classe le nombre d'évocations de cette compétence pour les quatre émotions de base. Les résultats sont donc compris entre 0 et 4 : 0 correspondant au cas où aucune mention n'est faite par l'élève de cette compétence quelle que soit l'émotion soumise, 4 correspondant au cas où l'élève, dans ses propos, a évoqué la compétence pour chacune des émotions proposées.*

## **4. Discussion et conclusion**

Ne pouvant nous appuyer sur les résultats qu'aurait apportés le post-test, nous proposons de réaliser une analyse de l'expérimentation à partir des données collectées lors du pré-test et présentées dans le chapitre précédent. Les observations qui ont pu être faites en classe lors de la mise en place de la séquence d'apprentissage vont permettre d'enrichir la réflexion.

### **4.1 Re-contextualisation**

Nous rappelons que cette expérimentation a vu le jour et a été menée dans le but de savoir quels choix didactiques pertinents pouvaient permettre à des élèves de petite section issus d'une école inscrite en REP de développer les premiers composants de la compréhension des émotions, dans une perspective générale de prévention des agissements à caractère violent. En prenant appui sur les données de la littérature scientifique, sur les programmes nationaux et sur des ouvrages de didactique du français, nous avons construit une séquence d'apprentissage centrée sur l'émotion de la peur. Nous avons fait l'hypothèse qu'un travail réflexif spécifique basé sur des ouvrages de littérature de jeunesse adaptés permet d'aider les élèves à développer leurs compétences émotionnelles. La séquence a été précédée d'un temps de pré-test, permettant d'observer le niveau d'acquisition des différentes compétences émotionnelles chez les élèves. Le post-test, qui devait clôturer l'expérimentation et apporter des informations sur une possible évolution dans les niveaux d'acquisition, n'a pas pu avoir lieu.

### **4.2 Axes de réflexion**

Les informations recueillies lors du pré-test semblent être en accord avec les données de la littérature, que ce soit pour le niveau d'acquisition des compétences émotionnelles en fonction de l'âge des élèves ou en fonction de leur maîtrise du français. Les observations faites durant les séances apportent des précisions et enrichissent la réflexion.

Pour ce qui est des compétences émotionnelles, les données du pré-test indiquent que la capacité à nommer ou verbaliser une émotion est la compétence la plus largement maîtrisée dans la classe. Quelle que soit l'émotion de base, plus de la moitié des élèves de la classe arrivent à la nommer. Les aptitudes à reconnaître une émotion par son expression et à connaître les causes pouvant déclencher une émotion semblent être, au vu des résultats, maîtrisées de manière beaucoup plus variable selon les élèves et selon les émotions. Enfin les



moyens de régulation des émotions sont très peu évoqués par les élèves. Ces résultats vont dans le sens du modèle de la compréhension des émotions mentionné par plusieurs chercheurs et comprenant neuf composantes (Cuisinier et Pons, 2011 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). En effet, les trois premières compétences citées, ou composantes de la compréhension des émotions, font partie du stade dit « externe » et sont généralement acquises entre deux et cinq ans. La faculté à nommer et reconnaître les émotions est même considérée comme la première composante. En revanche, l'aptitude à réguler le vécu émotionnel ne fait partie que du troisième stade de la compréhension des émotions et elle n'est maîtrisée qu'entre huit et douze ans. Les propos tenus par les élèves lors des entretiens individuels sont en accord avec ce modèle.

Les données recueillies lors du pré-test, étudiées à l'aune du niveau de maîtrise en langue française des élèves, fournissent également des informations qui semblent en accord avec la littérature scientifique. Ce sont les élèves qui ont un bon, voire un très bon niveau de maîtrise du français qui possèdent le vocabulaire suffisant pour nommer les quatre émotions de base et tenir des propos abordant les différentes compétences émotionnelles. Toutefois une lecture plus précise des données fait apparaître des variations. En effet, les quatre élèves ayant une faible maîtrise du français font partie des huit élèves de la classe évoquant des caractéristiques expressives pour deux émotions au moins. Un de ces élèves (élève 11) a, par ailleurs, des résultats en terme de fréquence d'apparition des différentes compétences à la hauteur des élèves ayant une très bonne maîtrise de la langue française. Lors d'une analyse des besoins des élèves de la classe réalisée précédemment à partir des travaux d'Anne Gombert (2015), il a été mis en évidence que la relation aux autres était un des points forts de cet élève. Enfin l'évocation de moyens de régulation des émotions ne semble pas dépendre du niveau de maîtrise du français car les trois élèves précités ont des niveaux de maîtrise variés. Le niveau de langue ne semble donc pas, pour des élèves de cet âge, être le seul facteur pouvant expliquer l'acquisition des compétences émotionnelles. Ce constat rejoint les observations réalisées par les scientifiques sur l'importance à la fois des caractéristiques individuelles mais également l'importance de l'entourage chez les plus jeunes dans le développement des compétences émotionnelles (Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004).

Par ailleurs, les propos tenus par les élèves lors des entretiens individuels ont révélé l'existence de jugements de valeur et mis en évidence une position de rejet chez certains élèves face aux émotions, notamment celle de la peur. Cette posture s'est à nouveau exprimée lors des séances de travail. Au total, huit élèves ont tenu des propos du type : « moi je n'ai pas peur », quatre filles et quatre garçons. Ces paroles étaient tenues en début de discussion et les

élèves reconnaissent par la suite avoir peur de quelque chose. Les élèves de petite section, semble-t-il, se sont déjà construit une idée précise de l'émotion de la peur, une représentation. Comme nous l'indiquent les recherches (Daniel *et al.*, 2005), les groupes familiaux et culturels auxquels ils appartiennent ont dû orienter dès la prime enfance leur lecture des situations et leur manière d'exprimer leurs émotions. Nous ne notons pas de différence de genre au sein de cette classe. En revanche, en dépit des représentations sociales que les élèves ont déjà construites sur l'émotion de la peur, les réflexions menées durant la séquence d'apprentissage ont permis de questionner les élèves sur leur représentation de l'émotion puisqu'ils sont revenus sur leur première affirmation.

Enfin, lors du pré-test mais également lors des séances sur la peur, les élèves ont eu des difficultés à s'exprimer en détail sur leur vécu émotionnel et se remémorer des souvenirs en lien avec ces émotions, leurs réponses étant souvent binaires. Cependant, après les premières séances, lors de temps informels comme l'accueil en classe, certains élèves se sont mis à évoquer des souvenirs de manière individuelle. L'émotion n'était pas nommée mais les faits relatés renvoyaient clairement à un vécu émotionnel de l'enfant en lien avec la peur. Et les discussions qui ont suivi ont permis aux élèves d'exprimer ce ressenti. Les représentations sociales des émotions, et en particulier l'idée que le ressenti émotionnel n'a pas à être partagé dans la sphère publique, peuvent fournir une explication à ce phénomène. Le post-test aurait pu permettre d'apporter des informations complémentaires. Il est par ailleurs possible que la difficulté première de ces élèves à se remémorer et évoquer des souvenirs en lien avec les émotions vienne du fait que la compétence est en cours d'acquisition (Cuisinier et Pons, 2011 ; Pons *et al.*, 2005 ; Pons *et al.*, 2004). Rimé (2005) défend également l'idée que la dimension sociale de partage des émotions se met en place progressivement et ne débute généralement pas avant quatre ans. Ces interventions individuelles pourraient être l'une des manifestations de l'évolution de la maîtrise de certaines composantes de la compréhension des émotions. Malheureusement sans post-test, il n'est pas possible de savoir si la séquence d'apprentissage a joué un rôle dans cette possible évolution.

### **4.3 Limites et perspectives**

L'expérimentation que nous avons mise en œuvre, bien qu'ayant été source d'informations et d'observations enrichissantes comme nous venons de le développer, comporte certaines limites. Après les avoir exposées, nous présenterons les modifications à

envisager pour améliorer l'expérimentation. Puis nous ouvrirons la discussion sur les enseignements que nous tirons de cette expérimentation pour la pratique professionnelle.

Une des principales limites que nous avons rencontrées au cours de l'expérimentation concerne le nombre d'élèves par groupe. Il n'a pas été possible, en raison des nombreuses obligations qui nous incombent, de réaliser plus de deux groupes. Les groupes ont donc été constitués de neuf et dix élèves. Les séances et activités langagières, quant à elles, ont été construites autour du concept d'attention conjointe comme le recommande Brigaudiot pour des élèves de petite section (2015). Cependant nous avons fait le constat qu'il était difficile de créer une atmosphère d'attention conjointe dans ces conditions. Tous les élèves n'ont pas pris part aux discussions de groupe, alors que certains l'auraient fait s'ils avaient été moins nombreux autour des illustrations. Il nous a été également difficile de rebondir sur toutes les propositions des élèves, parfois simultanées, pour enrichir les réflexions de chacun. Nous pensons que les bénéfices de cette pratique ont été impactés par le nombre d'élèves dans chaque groupe. En outre, c'est à la maternelle que les élèves commencent à apprendre à discuter et réfléchir ensemble, comme l'illustre bien l'intitulé d'un des objectifs des programmes : « Échanger et réfléchir avec les autres » (MENESR, 2015, p. 7). Les échanges s'organisent tout d'abord de l'enseignant vers les élèves et des élèves vers l'enseignant. Les élèves ont encore beaucoup de mal à se saisir des idées apportées par autrui, contrairement à ce qui pourrait se passer dans des classes de niveau supérieur. Les quelques expérimentations menées sur les émotions avec des enfants de cette tranche d'âge font d'ailleurs état de groupes de quatre à six élèves maximum. C'est le cas par exemple de l'étude menée par Ilaria Grazzani en 2016 et rapportée dans l'ouvrage de Gueguen, *Heureux d'apprendre à l'école*.

Une autre limite que nous avons pu éprouver au cours de la séquence concerne la mise en œuvre des gestes professionnels reconnus par les recherches comme bénéfiques à la réflexion, aux apprentissages et au développement des compétences émotionnelles : posture d'accompagnement, posture dite du « magicien » et empathie (Bucheton et Soulé, 2009 ; Gueguen, 2018). La séquence d'apprentissage a entièrement été conçue par nos soins et bien qu'elle s'appuie sur des concepts scientifiques reconnus, il a été difficile d'anticiper les réactions des élèves et leur adhésion aux séances proposées. En effet, en tant que débutante, nous ne disposons que de peu d'expériences et de recul sur nos pratiques. Or, en raison de l'âge des élèves, les intéresser est une nécessité si l'on souhaite pouvoir mener la séance à terme. Et le pilotage des tâches reste la première de nos préoccupations car il permet de s'assurer que l'attention des élèves reste fixée sur les consignes et le travail demandé, en particulier quand l'activité est nouvelle. Le fait d'éviter de recourir à la posture de contrôle a

demandé beaucoup d'effort et de prise de conscience de notre part. Les études elles-mêmes démontrent la difficulté de maintenir une posture d'accompagnement chez les enseignants débutants (Bucheton et Soulé, 2009). L'attitude empathique a également demandé des efforts car elle nécessite de questionner nos propres émotions ainsi que les émotions de chacun des élèves au cours même des séances. Cette posture est délicate à tenir quand l'enseignant possède encore peu d'automatismes.

Enfin une difficulté liée à l'une des spécificités du processus émotionnel est apparue lors de la première séance avec la mise en scène et la théâtralisation du récit de Jean Maubille : *Clic, Crac... C'est le loup ?*. À l'écoute du récit, certains élèves se sont cachés les yeux quand d'autres se sont levés pour s'approcher ou au contraire mimer la fuite. Une tension et une certaine excitation régnaient chez les élèves. Ils semblaient ressentir des émotions. Or suite à cette narration, il a été extrêmement difficile pour eux de s'exprimer sur ce qu'ils avaient ressenti. Ce constat nous renvoie au concept de la « courbe émotionnelle » de Plantin (2013) et au fait qu'il est compliqué de parler d'une émotion alors qu'on est en train de la vivre. Il existe un paradoxe à écouter une histoire qui parle de la peur : le récit suscite chez celui qui l'entend des émotions qui le font réagir corporellement alors même qu'il souhaite également rester immobile pour pouvoir connaître la suite. La théâtralisation des histoires lors des séances suivantes a été minimisée afin de permettre aux élèves d'entrer en réflexion sur l'émotion de la peur, plus que de la ressentir.

Malgré l'absence de résultats qui ne permet pas de connaître les effets de l'expérimentation sur le développement des compétences émotionnelles, des pistes d'améliorations se dessinent suite aux réactions des élèves et aux différentes analyses qui viennent d'être développées. Il pourrait être envisagé notamment, lors de l'accueil, de regrouper les quelques élèves les plus en difficultés. Les histoires et les principales notions de la séance à venir leur seraient alors présentées afin de leur apporter une aide différenciée. Par ailleurs, lors de la première séance, le temps de discussion qui fait suite au récit mis en scène devrait être modifié et réduit à une simple intervention de l'enseignant pour nommer l'émotion ressentie. Les flashcards et pictogrammes ont su emporter l'adhésion des élèves au cours de la séquence et leur utilisation devrait être systématisée dès la première séance afin de faciliter la compréhension de tous. Enfin cette première mise en œuvre de la séquence nous a permis d'acquérir de l'expérience. Nous avons pu observer que les activités que nous proposons permettaient aux élèves d'entrer en réflexion face à leurs émotions. Forte de ce constat, il serait intéressant de proposer à nouveau cette expérimentation car il nous semble

qu'il sera alors plus facile de tenir les postures d'accompagnement et d'empathie, si importantes pour le développement des compétences émotionnelles.

Offrir une place aux émotions à l'école peut surprendre car les représentations sociales sont encore fortement marquées par l'idée que les émotions relèvent de la sphère intime et leur gestion reste délicate sans réel apprentissage. Toutefois, notre propre regard sur les émotions et notre pratique professionnelle ont subi des évolutions suite aux lectures que nous avons réalisées puis aux observations que nous avons faites lors de l'expérimentation. Nous avons pris conscience de l'importance que pouvait revêtir le développement des compétences émotionnelles. Nous avons alors essayé, en réalisant des choix pertinents en lien avec les spécificités des émotions, de faire des émotions un sujet d'apprentissage en petite section. L'engouement suscité chez les élèves semble indiquer, si ce n'est le développement de leurs compétences émotionnelles, du moins un intérêt pour le sujet. Les émotions ont aussi pu participer à l'acquisition de nombreuses compétences transversales chez les élèves comme celle de savoir « échanger et réfléchir avec autrui » (MENESR, 2015, p. 7). Par ailleurs, dans le prolongement de la séquence, la lecture de deux albums de jeunesse sur la même thématique mais avec des écrits plus denses a été accueillie avec beaucoup d'attention et de plaisir de la part des élèves. Lors de la présentation des albums, les élèves ont manifesté une compréhension nette de ce qu'ils pouvaient attendre de ces histoires sur la peur. Notre manière de proposer les albums a changé suite à l'expérimentation mais nous avons également pris conscience de l'impact fort de l'horizon d'attente sur la compréhension du langage écrit. Le climat de classe semble aussi avoir été affecté. Bien qu'il n'ait pas été possible d'établir les effets de notre expérimentation au sein d'une prise de conscience plus vaste de la nécessité de mettre en pratique des gestes professionnels adaptés, notre relation avec certains élèves semble avoir évolué de manière positive. S'intéresser à nos ressentis comme aux émotions exprimées par les élèves nous a permis de prendre confiance en notre statut d'enseignante et de mieux comprendre certaines situations conflictuelles.

## 5. Bibliographie

- Aubinais, M. & Bour, D. (2015). *Petit Ours Brun a peur du noir*. Montrouge : Bayard Éditions.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.
- Brun-Cosme, N. (2018). *Petite peur*. Paris : Fleurus.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3, pp. 29-48. Repéré à <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> le 03/02/20.
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). Émotions et cognitions en classe. Hal-00749604. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604> le 06/01/20.
- Daniel, M.-F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., Schleifer, M. (2005). Étude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, pp. 9-34. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Favre, D. (2006). Émotion et cognition : un couple inséparable, *Cahiers pédagogiques*, 448, pp. 66-68.
- Favre, D. (1998). Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents, *Empan*, 32, pp. 41-45.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes/Robert Laffont.
- Jorro, A. (2008). D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action. *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*
- Larivey, M. (1998-2007). Guide des émotions. Repéré à <http://www.redpsy.com/guide/> le 07/01/20.
- Maubille, J. (2008). *Clic, Crac... C'est le loup ?* Paris : L'école des loisirs.
- MENESR, (B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm> le 19/01/20.
- Plantin, C. (2013). Émotion. In I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu, D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et*

*interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation. Repéré à <http://www.dicopart.fr/en/dico/emotion> le 16/05/20.

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions : entre affect et intellect. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, pp. 183-206. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pons, F., Harris, P. L., Doudin, P.-A. (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. F. Pons, D. R. Hancock, *Les émotions à l'école*, pp. 7-31. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.

Tisseron, S. (2010). Altruisme et réciprocité. In S. Tisseron, *L'empathie au cœur du jeu social*, pp. 53-69. Paris : Éditions Albin Michel.

Van Hout, M. (2017). *Aujourd'hui je suis...* Paris : Minedition France.

## Annexe

Transcription des propos tenus par les élèves lors des entretiens individuels du pré-test.

1 : = réponse à la question « *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi [émotion] ?* »

2 : = réponse à la question « *Et toi, parfois, est-ce que tu [émotion] ?* »

/ = aucune réponse de la part de l'élève.

[le poisson] = l'élève montre l'illustration en parlant.

[W] = remplace le prénom cité.

	Émotions	Réponses des élèves
Élève 1	Être content	1 : « couleur » 2 : « oui »
	Avoir peur	1 : / 2 : « Oui, j'ai peur des fois. J'ai peur du requin après. Il y a des requins. J'ai envie de dormir quand j'ai peur du requin. »
	Être en colère	1 : « Je veux pas devenir en colère. C'est méchant d'être en colère. Il est en colère le poisson. »
	Être triste	1 : « C'est comme Dory. Quand c'est la nuit, il est triste. » 2 : /
Élève 2	Être content	1 : « Je ne suis pas un poisson. » 2 : « Avec ma maman. Je me sens bien. On voit le poisson est content avec les yeux et la bouche. »
	Avoir peur	1 : « Oui [le poisson] a peur. Il n'y a pas de lumière. 2 : « Oui, j'ai peur quand il n'y a pas de lumière. Il n'y a pas son papa et sa maman. »
	Être en colère	1 : / 2 : « Des fois moi, mon papa et ma maman sont en colère. »
	Être triste	1 : « Tu sais pourquoi il est triste ? Parce qu'il n'est pas gros. » 2 : « Oui parfois je suis triste. »



Élève 3	Être content	1 : / 2 : /
	Avoir peur	1 : / 2 : « J'ai pas peur. »
	Être en colère	1 : « Je suis méchant quand je suis en colère. » 2 : « En colère à la maison. Je me suis énervé. Papa il s'énervé des fois. »
	Être triste	1 : / 2 : /
Élève 4	Être content	1 : « Le poisson est content. Avec ses yeux, je vois qu'il est content. » 2 : « oui »
	Avoir peur	1 : « Avoir peur. Avoir peur ça veut dire qu'il n'y a pas de lumière. » 2 : « A ma maison, j'ai fait un cauchemar. »
	Être en colère	1 : « Ça veut dire colère. » 2 : « Il n'y a pas de lumière. »
	Être triste	1 : / 2 : « Parfois je suis triste mais je ne suis pas un poisson. »
Élève 5	Être content	1 : / 2 : « oui »
	Avoir peur	1 : / 2 : « Oui, peur du poisson. »
	Être en colère	1 : / 2 : « non »
	Être triste	1 : / 2 : « oui »
Élève 6	Être content	1 : / 2 : /
	Avoir peur	1 : / 2 : /
	Être en colère	1 : / 2 : /

	Être triste	1 : / 2 : /
Élève 7	Être content	1 : / 2 : /
	Avoir peur	1 : « un loup » 2 : « Peur du loup. »
	Être en colère	1 : « [Le poisson] crie. Il ferme les yeux. » 2 : « Non, suis pas en colère. »
	Être triste	1 : « Il crie. » 2 : « Non pas triste. »
Élève 8	Être content	1 : « contente » 2 : « contente »
	Avoir peur	1 : « Il a peur. » 2 : « Non je n'ai pas peur. »
	Être en colère	1 : « Il crie le poisson. On crie quand on est en colère. » 2 : /
	Être triste	1 : « C'est pas moi, je ne pleure pas. » 2 : « Quand j'ai un bobo. »
Élève 9	Être content	1 : « Plein de couleurs. Je fais un bisou à ma mère. » 2 : « Quand mes parents me cherchent. Quand je joue avec mes jouets. »
	Avoir peur	1 : « Quand [le poisson] a peur, il veut ses parents. Il fait noir. Il appelle ses parents. » 2 : « J'ai peur d'aller au lit. »
	Être en colère	1 : « Quand [le poisson] crie avec ses grandes dents. Il ferme ses yeux quand il crie. » 2 : « Je joue avec mes jouets quand je suis en colère. »
	Être triste	1 : / 2 : /

Élève 10	Être content	1 : « Voit la bouche : le poisson est content. » 2 : « Moi des fois contente. »
	Avoir peur	1 : « Œil [du poisson]. Voit a peur. » 2 : « Oui. Peur j'appelle maman. Elle allume la lumière. »
	Être en colère	1 : « [Le poisson] crie. » 2 : « Je joue avec mes jouets quand je suis en colère. »
	Être triste	1 : « Œil fait triste. » 2 : « J'ai peur. »
Élève 11	Être content	1 : « chanter » 2 : « Je chante quand content. »
	Avoir peur	1 : « Requin. Peur des requins. » 2 : « Je cours quand peur. Requin mange les poissons. »
	Être en colère	1 : « kiri » 2 : « Moi je suis « kiri ». »
	Être triste	1 : / 2 : « Non pas triste. Chanter. »
Élève 12	Être content	1 : / 2 : « Oui. Parce que mon papi me gronde des fois. »
	Avoir peur	1 : « Peut-être un monstre. » 2 : « Moi j'ai même pas peur du noir. [W] a peur du noir. J'ai peur d'un fantôme. Des fois, ça m'arrive dans les dessins animés. »
	Être en colère	1 : « En colère, ça veut dire gronder. » 2 : « C'est ma maman qui gronde. Des fois, en haut dans la chambre à papa, j'ai regardé un dessin animé avec papa et j'ai cru qu'il y avait un fantôme. »
	Être triste	1 : « Triste ça veut dire pleurer. » 2 : « Des fois moi je suis triste parce que maman elle ne fait pas de gâtés et des bisous. »
Élève 13	Être content	1 : / 2 : « oui »
	Avoir peur	1 : « Avoir peur du loup. » 2 : « Pour le déménagement. »

	Être en colère	1 : / 2 : /
	Être triste	1 : / 2 : /
Élève 14	Être content	1 : / 2 : « oui »
	Avoir peur	1 : « Œil, bouche [du poisson] : montre a peur le poisson. » 2 : « [X] pleure car a peur. »
	Être en colère	1 : « colère » 2 : « Crie le poisson. [Élève 14] aussi. Tout rouge. »
	Être triste	1 : / 2 : /
Élève 15	Être content	1 : « J'aime papa. » 2 : /
	Avoir peur	1 : « Quand il regarde les clowns tueurs. » 2 : « [...] tuer [...] » (propos difficilement compréhensibles).
	Être en colère	1 : « Ma maman, elle n'aime pas quand je fais des bêtises. Elle me frappe. Mon papa ne tape pas, il crie. » 2 : « [Y] me dit vient on joue à la guerre. Il se fait mal. Il pleure. »
	Être triste	1 : « Quand je voulais papa. Je pleurais pour papa. » 2 : « J'ai pleuré pour [Y]. Quand il est parti. »
Élève 16	Être content	1 : / 2 : « non »
	Avoir peur	1 : « [Le poisson] a vu des fantômes. » 2 : « Moi j'ai pas peur des fantômes. Moi j'ai peur de rien. »
	Être en colère	1 : « [Le poisson] a fait des bêtises. » 2 : /
	Être triste	1 : « On pleure. » 2 : « [Z], maman l'a énervé avant. »


Élève 17	Être content	1 : / 2 : /
	Avoir peur	1 : / 2 : /
	Être en colère	1 : / 2 : /
	Être triste	1 : / 2 : /
Élève 18	Être content	1 : / 2 : « Avec maman, je suis content. »
	Avoir peur	1 : « Peur du loup. » 2 : /
	Être en colère	1 : / 2 : /
	Être triste	1 : / 2 : « Va voir maman, papa. »
Élève 19	Être content	1 : / 2 : /
	Avoir peur	1 : / 2 : /
	Être en colère	1 : / 2 : /
	Être triste	1 : / 2 : /

 Élèves ayant une très bonne maîtrise du français.

 Élèves ayant une bonne maîtrise du français.

 Élèves ayant une faible maîtrise du français.

 Élèves ayant une très faible maîtrise du français.

 Élève n'étant pas entré dans la verbalisation.

**Année universitaire 2019-2020**

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

**Titre du mémoire :** Aborder l'émotion de la peur en petite section.

**Auteur :** Margaux Cleysac

**Résumé :** Le domaine des émotions connaît un intérêt sans cesse grandissant depuis l'apparition des neurosciences affectives et sociales. C'est dans ce contexte que nous nous sommes fixé pour objectif de trouver un moyen d'aider les élèves de petite section à développer leurs compétences émotionnelles, dans une perspective générale de prévention de la violence à l'école. L'expérimentation est constituée d'une séquence d'apprentissage ayant pour but de réaliser un travail de type cognitif sur l'émotion de la peur à partir d'albums de littérature de jeunesse. Les résultats obtenus au cours de la séquence ont permis de constater que les élèves sont en capacité de questionner la représentation qu'ils ont de la peur. Leurs compétences émotionnelles, en particulier leur faculté à s'exprimer sur leur vécu émotionnel, semblent également évoluer.

**Mots clés :** « didactique du français », « cycle 1 », « compétence émotionnelle », « littérature de jeunesse », « prévention de la violence ».

**Abstract :** It's in a scientific context of increasing interest for emotions that we have decided to search for a way to help pre-school pupils to develop their emotional skills, with the idea of preventing violent acts in mind. The study consists of several learning lessons based on children literature. During these lessons, pupils are asked to think and speak about fear. The results seem to inform of the possibility for young pupils to interrogate their own representation about fear and of the evolution of their emotional skills, especially their ability to speak about emotional experiences.

**Keywords:** « french teaching », « pre-school », « emotional skill », « children literature », « prevention of violence ».