HAL
open science

Quand les émotions nous socialisent : vivre ensemble

Julie Marchand

To cite this version:

Julie Marchand. Quand les émotions nous socialisent : vivre ensemble. Education. 2021. dumas-03356468

HAL Id: dumas-03356468

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356468

Submitted on 28 Sep 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.

MARCHAND Julie (21604556)

UE 24 - 4

Histoire, histoire des arts et enseignement moral et civique

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Quand les émotions nous socialisent

Sous la direction de : **François Ternat**

Année universitaire 2020-2021

Remerciements :

Je tiens en premier lieu à remercier mon professeur et directeur de mémoire, Monsieur Ternat pour son soutien ainsi que pour l'aide précieuse qu'il m'a apportée lors de la rédaction et de la mise en forme de ce travail.
Je tiens également à remercier mes différents MAT qui ont su être à mon écoute et répondre à mes doutes et interrogations lors des stages, et grâce auxquels j'en suis ressortie plus confiante et ai pu améliorer ma pratique.

«On ne choisit pas les émotions qui nous bouleversent, c'est instinctif, spontané, et jamais calculé.»

Graham Greene

Sommaire :

Introduction.....Page 4.

I• PREMIÈRE PARTIE : Du thème au sujet, les émotions en psychologie :

1– Historique et conceptualisation : vers une définition des émotions…...…Page 9.

2– L'émotion comme source d'information et outil indispensable à l'adaptation :…….....Page 15.

3– L'importance de la communication et de l'identification des émotions (de soi et d'autrui) :…….....Page 18.

4– L'expression et l'écoute des émotions sur le plan individuel et sur le plan social :.....Page 26.

II• DEUXIÈME PARTIE : La place des émotions dans les apprentissages à l'école :

1– Comprendre et réguler ses émotions dans un objectif de communication sociale :……Page 30.

2– Le développement en lien avec l'expérience et l'éducation :….....Page 35.

3– L'évolution des émotions dans les programmes scolaire :..……..Page 39.

4– L'importance d'un environnement et d'une formation émotionnellement favorable aux apprentissages:.....Page 42.

III• TROISIÈME PARTIE : Analyse de la pratique :

1 – Enjeux et développement de la recherche en EMC :.....Page 55.

2 – Ressources pédagogiques :……..... Page 61.

3 – Séquence personnelle:……..... Page 64.

4 – Analyses et évaluations des supports :.....Page 70.

Conclusion:…….....Page 74.

Bibliographie/sitographie.....Page 80.

Annexes.....Page 83

INTRODUCTION :

Depuis la rentrée de 2015, la notion de « sensibilité » a fait son entrée dans le programme d'enseignement moral et civique (EMC) à l'école élémentaire. Cela intègre tout ce qui relève de la question des émotions et de l'éducation, constituant ce qu'on appelle aujourd'hui « les sciences affectives». Cette notion est particulièrement importante à l'heure actuelle, il semble donc impératif de la prendre en compte. Cela afin de trouver un équilibre, entre les enseignements que dispensent ceux qui en ont la charge et les émotions que ressentent ceux qui les reçoivent.

C'est notamment pour souligner et mettre en valeur l'importance de cette notion que j'ai choisi ce sujet de mémoire (mais également pour d'autres raisons plus personnelles, que je détaillerai plus tard dans cette recherche.) En effet, il s'agit ici de comprendre ce que nous ressentons, ainsi que ce que les autres peuvent ressentir. En tant que citoyens, la sensibilité joue un rôle dans notre fonctionnement individuel et dans nos relations sociales. Elle permet de pouvoir ajuster notre comportement de façon adaptée à toute situation.[1] Dans notre quotidien, beaucoup de personnes pensent que «gérer ses émotions» signifie les contrôler, voire même essayer de ne plus les ressentir. Or, c'est lorsqu'on applique cette répression que nos émotions prennent le pouvoir sur nous et génère des effets négatifs.[2]

L'enseignement moral et civique a pour but de sensibiliser les élèves, dès le plus jeune âge, à entretenir un rapport sain avec les autres, mais aussi et surtout avec soi-même. Cela dans le but de les inciter à réfléchir sur leur propre ressenti mais également à comprendre, petit à petit, celui de leurs camarades et leur rôle en société. L'objectif premier est d'approfondir les connaissances et la reconnaissance des émotions ainsi que la diversité des sentiments. Mais également, d'inclure les règles de communication et de construire/solidifier la structure du vocabulaire des enfants (sentiments moraux). Parallèlement, de nombreuses recherches scientifiques et psychologiques viennent soutenir le rôle actif des émotions dans le domaine des apprentissages scolaires.

Selon ma propre perception, une difficulté peut survenir lorsqu'il va falloir faire comprendre aux enfants que leurs camarades peuvent ressentir d'autres émotions que celles qu'ils

[1] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement de l'école élémentaire
[2] « La violence et l'intolérance viennent des peurs niées et d'une frustration non identifiée(…), l'angoisse d'un refoulement émotionnel trop important. » Peticollin, C, 2017, jouvence édition.

ressentent eux-mêmes (cela comprend le fait d'avoir acquis la capacité d'empathie[3]). En outre, ils devront accepter le fait que leur parole va devoir s'inscrire dans un mouvement éthique et bienveillant (respecter les règles qui régissent notre société et donc, autrui[4]).

À travers ce travail, je vais donc traiter les questions du rapport et respect des autres, de la compréhension des émotions, mais également de celles concernant l'identité propre. Car en effet, si certains n'ont aucun mal à s'exprimer, d'autres n'y parviennent pas et se «cachent derrière un masque » jusqu'à parfois en perdre leur propre identité. Dès lors, le fondement de la société est mis à mal, par ces questions d'identité perdue, de souffrance non décelée et du non-respect des différences. Mais ne pouvons-nous pas simplement « être » ?[5]

Dans cette perspective, j'ai choisi de m'intéresser particulièrement à trois finalités de l'enseignement moral et civique, qui sont le respect, le partage et la culture civique. J'ai également choisi de m'appuyer sur un enseignement relatif au programme de cycle 3[6]. Tout d'abord parce que le respect d'autrui est l'un des attendus de fin de cycle. Mais aussi pour assurer une continuité dans le travail de consolidation des savoirs fondamentaux des enfants (qui relie les deux années de l'école primaire avec la première du collège), le respect des élèves pour les autres se trouvant au centre même des préoccupations actuelles comme de bien plus anciennes. Cette recherche s'inscrit donc dans l'enseignement de la «coopération et de la mutualisation», c'est-à-dire spécifiquement en éducation morale et civique dans «la formation de la personne et du citoyen», dans le domaine de «la culture à la sensibilité» des programmes éduscol[7] (avec l'enseignement d'un passé commun entre les deux, sur la base des valeurs républicaines.)

Dès lors, ma thématique de recherche trouve, selon moi, son intérêt et sa justification dans notre société et dans l'enseignement, puisque les élèves sont de futurs citoyens. De même, en plus d'occuper une place importante dans la vie de l'enfant, l'émotion est aujourd'hui un grand sujet d'apprentissage scolaire et participe à s'imprégner des valeurs de la République.

---

[3] « Entre 18 mois et 3 ans, l'enfant développe la capacité d'être empathique (selon les conditions de vie, de la culture, d'une classe ou d'un groupe d'individus). Cette combinaison est la forme la plus avancée d'empathie et s'affine avec le développement cognitif de l'enfant. » Hoffman, 1992 (Principal théoricien sur le développement de l'empathie durant l'enfance).

[4] Principes fondamentaux reconnus par les lois de la République : Constitution de 1946.

[5] La souffrance qui questionne et qui déborde. Dans « Jusqu'à la mort accompagner la vie » 2012/4, p.22

[6] En lien avec la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

[7] D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

De façon plus personnelle, lors de la seconde partie de l'année de Master 1, j'ai eu l'occasion de faire un stage au sein d'une classe de CM2. Cela m'a permis, dans un premier temps, d'avoir une représentation plus claire du niveau et des attendus du cycle 3. Dans un second temps, de mieux cerner les enjeux d'apprentissage et les différents courants pédagogiques mis en œuvre. Enfin, ce stage m'a incitée à réfléchir sur les postures pédagogiques que je pourrais mettre en place en tant que future enseignante (pour être en accord avec soi-même et avec les besoins des élèves). J'ai également eu l'opportunité de pouvoir créer et tester sur deux semaines toute une séquence d'EMC en lien avec les émotions.

Les émotions que constituent la peur, la honte, la colère ou encore la joie traversent le temps d'une époque à l'autre et varient en fonction des individus des cultures, ou de la sensibilité. Elles ont leur propre modulation et état, ainsi elles peuvent se décliner où se singulariser bien plus loin que leur simple appartenance génétique. Elles sont donc une abondance de formes ayant des degrés divers, face à des renouvellements inépuisables. L'émotion, (située avec ses variétés historiques, ses nuances et déclinaisons) est le reflet d'une culture avec son temps, elle est liée à un contexte particulier qui correspond à un profil de sensibilité ainsi qu'à une façon de vivre (déjà ancrée dans un milieu bien précis).

Depuis plusieurs années, sous l'influence des sciences de l'homme, des recherches sur l'émotion menées en neurobiologie ou encore en psychologie cognitive, les études en lien avec les émotions se sont diversifiées et multipliées jusqu'à devenir un concept international. Le mot « émotion » s'est instauré avec son usage premier au XVIe siècle, tel un bouleversement intime complexe portant sur l'âme ou l'esprit. Cette conception a évolué, et c'est au fil des âges qu'on lui a attribué des caractéristiques et « troubles » de nature et de profondeur variées, allant jusqu'au sentiment et à la prise en compte de l'équilibre intérieur humain (pouvant être attaché au terme du « trauma » par exemple). C'est enfin au XXe siècle qu'a lieu une véritable césure concernant le « régime émotif » avec la découverte freudienne d'une division affectant la personne (avec une part inconsciente des émotions ressenties, et un sens exigeant du contrôle, dont la cause et la relation dominent les aspects actuels de l'espace psychique). C'est ainsi que l'histoire des émotions s'est peu à peu alliée à celle de la construction de l'espace psychique, dans une conscience occidentale qui met en lumière un grand nombre de modalités en corrélation avec l'intériorité.

C’est donc à la suite de ses nombreux constats, enjeux et recherches en psychologie que j’ai choisi de rattacher le sujet des émotions au cycle 3. Le choix de ce cycle est nécessairement lié à une plus grande maturité et à une meilleure réception des élèves pour ces contenus d’enseignement. Plus qu’en enseignement de transmission utile dans les programmes, l’EMC a un intérêt non négligeable pour les « petits citoyens» de demain que sont les élèves. La question étant de prouver que si les programmes apportent un cadre, le fait de les suivre sans jugement et sans apport personnel est insuffisant. Effectivement, c'est à travers leur application, dans la façon de mener les apprentissages et les séquences, qu’il va être possible d’en rendre compte et d'analyser leurs impacts sur les élèves (mais nous verrons que c’est également le cas pour les enseignants).

Enfin, j’ai également eu l’idée de mettre en œuvre une séquence en Histoire des arts au cœur de cette recherche (et plus précisément autour de la question de l’autoportrait et de l’identité). Car de mon point de vue, l’art est un excellent médiateur pour faire appel au vécu, à l’imaginaire et surtout à l'expression des émotions que l’on peut ressentir. De plus, lors du cycle 3, les programmes de d’Histoire de l’art et des arts plastiques mettent en lien art, culture et sensibilité.[8]

Ce travail de recherche vise à comprendre la place qu’occupent aujourd’hui les émotions dans notre société et plus particulièrement dans le contexte scolaire. Pour ce faire, j’ai tout d’abord mené une étude concernant la définition même de l’émotion, sur sa fonction et sur sa place dans notre société (surtout d’un point de vue psychologique), et sur le pourquoi de son apparition dans les programmes scolaires du primaire depuis 2015.

Puis je me suis demandée si c’était un facteur inné, ou si son apprentissage pouvait se construire à l’école et comment le mettre en place, en tant qu’enseignants, et enfin si cela avait des répercussions sur le vécu de l’élève (et des enseignants), et à quel point l’émotion pouvait impacter leur devenir.

[8] Domaines 1, 3 et 5 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015. Avec des objectifs en lien avec l’art et les émotion :. « Savoir s’exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ;établir une relation avec celle des artistes, s’ouvrir à l’altérité : formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d’art. » Mais également en prenant en compte des objectifs « d'ordre esthétique, relevant d'une « éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux. »

En ce sens, ma problématique résulte d'une réflexion et d'interrogations personnelles, d'observations basées sur le secteur professionnel et de nombreuses lectures scientifiques et pédagogiques actives. La problématique que j'ai formulée nous invite à nous demander :

Comment mesurer l'impact des émotions, quels sont les types de supports utilisés et que l'on peut évaluer pour y parvenir, et comment s'en servir ?

Je propose donc d'y répondre à travers trois parties mêlant diverses références scientifiques et théoriques et en croisant plusieurs champs disciplinaires. Cela par le biais d'une diversification de terrains et d'opinions en évolution croissante, tirés d'enseignements et de pratiques personnelles. Ce travail de rédaction est ainsi un moyen de clarifier mes découvertes mais également d'informer d'autres étudiants, ou professeurs du même domaine de recherche (ou associés) à propos de mes données et de mes constats.

La première partie concernera la contextualisation du sujet et plus particulièrement la place qu'occupe la notion d'émotion au sein des sciences humaines (et surtout dans le champ de la psychologie). La seconde partie portera sur la place des émotions à l'école, depuis quand et pourquoi elle est désormais présente dans les programmes. Puis, la troisième et dernière partie traitera de mes expériences professionnelles (en lien avec l'EMC) en tant que stagiaire, dans différentes écoles. J'explorerai également d'autres pratiques, après enquêtes auprès des enseignants, recherches de modèles et d'expériences diverses, que ce soit dans la littérature ou sur des sites pédagogiques divers, officiels comme eduscol, ou privés.

I- PREMIÈRE PARTIE : Du thème au sujet, les émotions en psychologie :

1– Historique et conceptualisation : vers une définition des émotions :

Avant de considérer la façon dont ce thème de l'émotion est abordé par la psychologie, il importe de se pencher sur son appréhension par d'autres sciences humaines. Ainsi les émotions sont-elles, depuis déjà longtemps, un objet de recherche pour les historiens.

L'histoire des émotions appartient en effet à l'histoire générale. Le travail des historiens sur les émotions demande une contextualisation et une prise de recul en fonction de l'époque, des documents ou des problèmes historiques associés. Pour faire de « l'histoire des émotions », il est également essentiel de ne pas généraliser émotions et expression des sentiments, puisque leurs vécus seront différents selon les contextes et l'environnement.

L'histoire permet de revenir sur la source des savoirs, de dénaturaliser certaines catégories ou leurs usages et en s'appuyant sur l'étude du passé (et notamment des émotions ici), nous donne une image plus complexe et mouvante des «réalités» que l'on nous décrit. Dans les années 1990, les historiens se positionnent différemment face aux émotions (parallèlement à des évolutions en psychologie et en anthropologie), et les intègrent à notre culture, bien qu'on ne parle pas encore « d'histoire des émotions ».

Par exemple, chez les philosophes de l'Antiquité, les émotions ont été considérées comme indépendantes et perturbatrices de la raison et étaient désignées comme des « passions ». En 1972, le chercheur Carl Rogers (fondateur de l'approche psychologique centrée sur la personne), a fait évoluer la croyance des institutions éducatives de l'époque en dénonçant la dimension strictement cognitive de leurs enseignements.[9]

Avec l'idée centrale de l'importance des émotions, Carl Rogers [10]a pris le parti du « tournant affectif » qui a eu lieu dans la recherche en sciences de l'éducation dès les années 1990, comme de nombreux chercheurs [11]l'ont souligné.

---

[9] Création de la « maîtrise de sciences de l'éducation » en 1967, après celle de la licence, la discipline des sciences de l'éducation est institutionnalisée dans l'Université française. Création en 1969 d'une section des sciences de l'éducation au sein du Comité Consultatif des Universités.

[10] Rogers, C. R., *L'Approche centrée sur la personne*, trad. H.G. Richon, Lausanne, Randin, 2001.

Â l'époque des Lumières, la notion d'émotion a été redéfinie comme étant bénéfique pour l'accomplissement de biens individuels et communs, et non plus comme une «perturbation irrationnelle[12]». Bien que cette notion «d'émotion» soit largement traitée dans des écrits scientifiques, il en existe bien moins de spécifiques au ressenti interne (ce qui n'est pas visible directement sur une personne). Pourtant, les émotions permettent de nous renseigner sur notre état et de nous diriger en fonction de nos besoins. Elles ont également une fonction de signal social, qui permet de communiquer aux autres son ressenti intérieur. Les émotions sont donc directement liées à une expérience intérieure (puisqu'elles dépendent de notre ressenti personnel, à un moment donné). Elles peuvent aussi ouvrir la voie à de potentielles réactions psychophysiologiques, perceptibles par autrui. C'est notamment le cas des composantes expressives ou motivationnelles, qui peuvent également avoir un impact sur les comportements et donc sur les interactions sociales.

Il faut attendre le début des années 2000 pour que la recherche sur les émotions émerge réellement, et se place peu à peu au centre des préoccupations plus conventionnelles des historiens. L'historien peut être confronté à de nombreuses difficultés. En effet, peu importe les sources dont il dispose, son observation directe peut être médiatisée par celles-ci, qui peuvent êtres biaisés ou comporter des lacunes (en raison d'une variation historique, sociologique et culturelle infinie) qui précèdent l'expression des émotions. De ce fait, l'histoire suscite également de nombreuses questions au lexique émotionnel.

Lors de mes recherches, j'ai découvert que le mot « émotion » était, au cours des siècles, apparenté à « esmoi » (ce qui rend faible et apporte un trouble). Â l'époque classique ce vocable véhiculait l'idée de mouvement de révolte (il exprimait également des troubles affectifs, en particulier amoureux). Son usage contradictoire était déjà présent au Moyen Âge, d'une part celui-ci désignait l'apitoiement et la crainte, et d'autre part l'ébranlement parfois jusqu'à la brutalité.

---

[11] (Monique Boekaerts, Bernard Charlot, Marie Duru-Bellat ou encore Jacky Beillerot ont menés des recherches en éducation et formation en France dans le cadre du CNCRE, premier organisme qui, de 1995 à 1999, fut chargé d'une mission d'orientation et d'évaluation de la recherche en éducation).

[12] Mandler, 1984, Ax 1953, Furkenstein, 1955, Schwartz, Weinberg et Singer, 1981.

Le mot «émeute» est l'ancien participe passé du verbe « émouvoir ». Â l'époque, on parlait «d'émotions populaires» et non « d'émeutes »[13] (le mot aurait désigné tout mouvement ou déplacement). Ce qui désigne une forte connotation sociale et politique. Il y a toujours eu un lien entre sentiment et action (expression du corps et des « humeurs » du peuple).

Pour citer un exemple, le sentiment de crainte nous retient, et celui de haine peut nous pousser à commettre une action. Au XIVe siècle, le célèbre chroniqueur Froissart[14] attribue même l'action et le sentiment au mot « émouvoir », avec le sens de « soulever les passions du peuple ». Ainsi l'émotion (populaire), synonyme d'émeute jusqu'à la fin du XVIIIe siècle[15], joint à sa dynamique les valeurs (transports ?) de l'émoi.

La révolte autrefois engendrée par soi-même, se tourne peu à peu vers l'injustice subie par quelqu'un d'autre, la compassion entraine une révolte de la pitié et de la solidarité. Dès lors, l'organisation de ces émotions peu mener à une révolte de grande ampleur[16]. C'est le cas, par exemple de celles menées à Lyon par les ouvriers en soie en 1744 [17](la rébellion des tireuses de corde) et en 1786 (l'émeute à deux sols[18]).

L'histoire sociale d'émotion et les émeutes « populaires » évoluent[19] lors de la répression des barricades de juin 1848[20]. D'autres mots viennent accompagner ces derniers, au milieu du XIXe siècle. Celui « d'insurrection » et « d'insurgé » (mais également celui de « grève »). Le mot « émotion » nous a donc conduits à une notion de « guerre de classe ». Notons que ce sont ces «émotions » qui nous ont permis d'avoir accès à la plupart de nos droits actuels.

---

[13] (On trouve aussi le verbe émeuter : « Ils ont écrit des lettres circulaires pour émeuter les ouvriers des différentes fabriques » (*Lettre à l'intendant de Castres,* 7 juillet 1789), cité dans H. Tournier, 1925, Syndicats ouvriers et grèves révolutionnaires dans le Castrais à la fin de l'Ancien Régime, Toulouse, J. Bonnet.)

[14] Jean Froissart, *Chroniques*, éd. Siméon Luce, Gaston Raynaud et Léon Mirot, Paris, Société de l'Histoire de France, 15 vol., 1869-1975, t. 1.

[15] Au XVIII siècle les régimes politiques sont fondés sur de nouveaux principes, défendus par la philosophie des Lumières. Où les droits de l'homme sont considérés comme « le fondement de tout pouvoir légitime ».

[16] B. Porchnev, 1972, *Les soulèvements populaires en France* au 17e siècle, Paris, Flammarion, p. 240.

[17] J. Godart,1899, *L'ouvrier en soie. Monographie du tisseur lyonnais*, rééd. Genève, Megariotis reprints, 1976.

[18] La révolte des deux sous, à Lyon (France), en 1786, est une insurrection des ouvriers de la soie. Elle oppose Consulat et marchands de soie surnommés "soyeux", et ouvriers tisserands surnommés "canuts", réclamant la hausse des tarifs de certaines étoffes. J.Beyssac, « *La sédition ouvrière de 1786* », Revue d'histoire de Lyon, 1907, p. 450.

[19] La Révolution renverse la monarchie absolue et marque le début de la démocratisation de la vie politique. Après elle, les fondements du pouvoir politique sont au cœur des luttes des luttes qui agitent la France er l'Europe jusqu'au milieu du XIX siècle.

[20] Le 23 juin 1848 à Paris, ont lieu de violentes émeutes de la faim provoquées par la fermeture des Ateliers nationaux. Leur répression (très brutale), ouvre la voie à la rupture entre la classe ouvrière et le régime républicain, issu des journées révolutionnaires de Février. L'année 1848 est ainsi bouleversée par une forte insurrection sociale. De nombreux Européens se soulèvent contre leurs gouvernements pour demander l'application des principes issus de la Révolution.

Une autre difficulté à laquelle peut être confronté l'historien, est celle de réussir à mettre à distance les émotions du passé, afin de ne pas prendre le risque de les traduire avec un vocabulaire contemporain. Il doit également être capable de retranscrire les silences et les «non-dits » dans les traces affectives du passé. Effectivement, ce n'est pas parce que les émotions ne sont pas dites de façon explicite, qu'elles n'existent pas (c'est ce que nous verrons dans la première partie de ce travail).

Depuis une quinzaine d'années, l'histoire des émotions est par exemple au cœur des travaux de Barbara H. Rosenwein (une historienne américaine, professeure d'histoire médiévale) qui apporte des éléments méthodologiques et épistémologiques à la communauté historienne, particulièrement dans le champ des médiévistes. Dans les années 2000, elle continue de s'impliquer pour que la notion d'affectivité soit traitée de façon historique et scientifique. Barbara H. Rosenwein a ainsi été la première à faire des critiques historiographiques, en s'appuyant sur l'état actuel des sciences pour donner une solidité épistémologique à ses travaux. Grâce à ses recherches, ses analyses et à ses interrogations, elle a contribué à réactualiser la façon dont l'historien peut se positionner face aux sciences de l'émotion et à ses sources.

Tout d'abord elle a analysé et fait des liens entre les «sciences des émotions» et la psychologie, afin de pouvoir réfléchir sur la manière d'intégrer les émotions dans l'histoire humaine, tout en suivant les sciences actuelles. Toutefois la diversité et le nombre d'écrits en anthropologie, biologie et en philosophie (souvent en contradiction), ont rendu l'approche historienne plus complexe. Petit à petit, son intérêt pour les sciences de l'émotion s'est donc plutôt tourné vers la psychologie et les neurosciences.

Dans les sciences de l'homme, la dimension cognitive s'est beaucoup développée lors de ces dernières années. Dès lors il a été important de «repenser» la place de l'émotion dans l'histoire, puis de la mettre en relation avec ces sciences. Lors des années 1980 Peter et Carol Stearns [21]avaient déjà fait des études sur l'histoire contemporaine des émotions aux États-Unis, mais celles-ci comportaient de nombreuses limites restrictives. Barbara H. Rosenwein a permis de franchir ces restrictions en proposant des méthodes plus larges sur le concept des communautés émotionnelles, telles que recensés en 2002 dans son article «*Worrying about Emotions in History*».

[21] Peter N. Stearns and Carol Z. Stearns, "*Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards*," American Historical Review, 1985.

En prenant appui sur des travaux d'anthropologues (en rapport avec l'émotion), elle cherche à montrer qu'il existe un lien entre anthropologie et cognitivisme, dans le cadre d'études historiques sur l'affectivité. Elle prône ainsi l'importance des processus cognitifs au sein de la culture. Cela la conduit également à une réflexion sur l'objet historique, que représente l'universalité des émotions.[22]En effet, dans notre société actuelle, la question de l'universalité (ou non) des émotions est particulièrement importante, et surtout dans le domaine des sciences sociales (puisque l'expression passe par le corps et que l'universalité concerne aussi les neurosciences, la biologie ou la psychologie).

Ces affirmations sont soutenues par les sciences des émotions (qui mettent en avant le fonctionnement universel de l'homme), ainsi que par des recherches en neurosciences et en biologie (concernant l'évolution adaptative) qui permettent d'«historiciser» les émotions. Le fait de mettre en lumière les versants biologique, naturel et universel de l'émotion lui permet ainsi d'ancrer l'histoire dans un champ interdisciplinaire très large (sciences naturelles des émotions et sciences humaines).

Barbara H. Rosenwein emprunte des concepts issus de la psychologie et d'autres sciences de l'émotion pour ancrer et expliquer ses recherches et approches théoriques. Elle cherche ainsi à faire comprendre aux historiens l'importance de « discuter » les sciences, leurs théories mais également leurs problématiques dans le but de créer un lien entre le travail de l'historien avec l'environnement scientifique et l'état des connaissances (sources) sur l'émotion. Les émotions appartiennent et évoluent avec l'humanité, en rapprochant époques et lieux, tout en liant culture et société.

Ce que l'on peut retenir sur l'histoire des émotions au cours du siècle dernier, c'est qu'elle a fait l'objet de plus en plus d'études historiques complexes. Ainsi, le champ de recherche s'ouvre maintenant vers de nouvelles approches historiographiques telles que l'histoire conceptuelle, le constructivisme historique et l'histoire du corps[23]. Les émotions, dans la communication humaine et dans les sources historiques, varient avec le temps et se développent dans l'espace social, empruntant des formes d'expression et des représentations propres à une certaine culture ou à un certain milieu.

---

[22] Barbara. H. Rosenwein, « *Problems and Methods in the History of Emotions* », Passions in Context, 2010.
[23] Corbin Alain, Courtine Jean-Jacques, Vigarello Georges (dir.), *Histoire des émotions*, Paris, Le Seuil, 2016.

Il convient à présent d'exposer la place et le rôle des émotions dans la psychologie ainsi que dans nos échanges au quotidien. Puis une analyse sera faite, concernant les théories, les preuves apportées et les résultats ou controverses qui en découlent, dans le but d'étayer les affirmations proposées, mais également pour apporter des réponses le plus clairement possible. Puis je ponctuerai cette première partie par l'explication de l'émergence et l'évolution des émotions chez un individu (et des conséquences vis-à-vis d'autrui).

Dans ma recherche, j'ai choisi de lier mon thème à celui de la psychologie tout en suivant une certaine logique. Tout d'abord parce que c'est une notion qui tient une place très importante dans mon parcours de formation (je suis titulaire d'une licence de psychologie clinique et de psychopathologie) et je souhaiterais reprendre ce cursus pour intégrer un Master l'année prochaine. Ensuite, il me semble essentiel de mettre en avant la recherche en psychologie des émotions (théories classiques, façons de définir les émotions, leurs fonctions et leurs composantes...). De plus, on se rend compte, (et de façon croissante) que de nombreuses théories viennent mettre en lumière ce que l'on pourrait appeler «la réconciliation cognition/émotion ». Celle-ci révèle l'importance de l'analyse du langage non verbal dans les interactions du quotidien, qui constitue un partage social des émotions.

« Une émotion renvoie à ce qu'elle signifie. Et ce qu'elle signifie, c'est la totalité des rapports de la réalité humaine au monde. Le passage à l'émotion est une modification totale de «l'être-dans-le-monde[24]».

Les émotions constituent un élément essentiel de notre vie; elles influencent nos perceptions, nos réactions, notre façon d'être et de percevoir le monde. Malgré cette reconnaissance, leur origine et la façon dont elles sont produites demeurent des phénomènes encore relativement complexes aujourd'hui. Des modèles théoriques en psychologie ne cessent de se développer pour en rendre compte. Toutefois, des méconnaissances dans ce domaine ont longtemps déconsidéré la place des émotions. De la même manière, dans les années 1960 les chercheurs s'intéressaient plus aux modalités relationnelles qu'affectives ou d'expression.

Il a fallu attendre 1970 pour qu'un contre-courant (d'inspiration biologique) apporte des réponses sur les aspects innés des émotions, en particulier sur leurs modalités d'expression (Carroll Izard, 1971[25] et Robert Plutchnik, 1970[26]).

[24] Citation de : Jean-Paul Sartre, dans « Esquisse d'une théorie des émotions », 1938.

Depuis les années 1980, de nombreuses recherches en psychologie développementale, psychosociologie, linguistique, en psychanalyse, sciences cognitives ou en éthologie, s'inspirent de l'expression des émotions et les mettent en avant. En effet, il est impératif de mettre en lien et de confronter diverses disciplines, puisque la vie affective présente des aspects subjectifs et objectifs complémentaires, ainsi que des temporalités variées.

Après la présentation de ces théories et la description de leurs fonctionnements, je clarifierai également la place de la cognition dans l'expression émotionnelle puis le rôle des émotions dans nos interactions sociales. Pour resituer le contexte, il me semble utile de rappeler la définition du terme « émotion » et de tout ce qu'elle implique (puisque le vocabulaire des émotions est très riche[27] et encore relativement abstrait.) Effectivement, ce terme est encore trop souvent associé à tous les phénomènes affectifs, dans l'usage populaire. Du côté des spécialistes, nous avons vu que de nombreux points de vues divergent, rendant également complexe l'accès à une définition précise.[28]

« Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. A ce moment-là, il semble que plus personne ne sache. » [29]

Une exploration théorique plus poussée doit cependant permettre d'y voir plus clair.

2 - L'émotion comme source d'information et outil indispensable à l'adaptation

Étymologiquement, le terme «émotion» se compose du verbe latin *«motere»*, qui signifie «mouvoir», et du préfixe «e» », de *« ex »*, indiquant un mouvement vers l'extérieur. Le terme est donc « actif », qui suggère une action. De même au sens large, l'émotion est synonyme d'affectivité. Elle peut être décrite comme une réaction de notre organisme face à un

---

[25] Izard, Carroll E. "Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues." Annual review of psychology.

[26] Plutchik, Robert. *The Nature of Emotions Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practic*e. American Scientist, 89(4), 344-350.

[27] Il a été recensé plusieurs centaines de termes en langue anglaise, et, on peut en relever jusqu'à cent-cinquante en français.

[28] Comme le signale Kirouac dans «La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives » en 1989) : « les définitions les plus récentes de l'émotion ne sont pas nécessairement meilleures que les anciennes. »

[29] Fehr & Russell, 1984, J. Exp. Psychol. 113: 464-486.

événement extérieur, comportant des aspects physiologiques, cognitifs et comportementaux (réactions internes mais également visibles sur le visage et le corps.)

Dans un sens plus restreint et scientifique, le terme « émotion » correspond seulement aux émotions dites « primaires » (joie, peur, colère, dégout, tristesse et surprise) présentes dans tous comportements universels[30]. Paul Ekman[31](psychologue et professeur de psychologie des sciences médicales, l'un des pionniers dans l'étude des émotions et dans leurs relations aux expressions faciales), va également apporter l'idée selon laquelle les émotions seraient comme des «entités psychophysiologiques et comportementales discrètes» limitées et propres à toute personne. Dans ses recherches, il s'intéresse surtout à l'expression des émotions dites «de base ». Dans un article de 1992, Ekman expose et explique neuf caractéristiques, qui selon lui, permettent de définir ces différentes émotions de base. Il conclut en affirmant que les expressions faciales permettent de reconnaitre nos émotions de façon universelle. Celles-ci seraient donc génétiques, à l'inverse de ce qui les déclenche par nos apprentissages sociaux. Ainsi elles se distingueraient des "autres émotions" telles que les "attitudes émotionnelles" ou les humeurs.

"*Par exemple, quand vous voyez quelqu'un avec une expression de dégoût, vous savez que cette personne réagit à quelque chose de désagréable au goût ou à l'odeur, littéralement ou métaphoriquement et va probablement s'écarter de cette source de stimulation".* [32]

De même, Max Pagès[33] (psychosociologue français, auteur de plusieurs ouvrages en psychothérapie, en psychologie sociale et en lien avec la vie affective), insiste sur le fait qu'il est impératif de distinguer affect et expérience émotionnelle. Le sentiment serait construit dans la durée et impliquerait des personnes, alors que l'affect apparaîtrait de façon plus ponctuelle et serait vécu dans l'instant. Selon lui, l'émotion constituerait le socle de la communication interhumaine et l'organisation sociale, puisqu'il considère que la communication émotionnelle est la base de nos communications.

---

[30] Elles ont étés définies par René Descartes dans « *le traité des passions* » en 1649, puis en 1972 par Paul Ekman.

[31] Ekman, Paul., *Universal and cultural differences in facial expression of emotions*, in Cole, J., ed, Nebraska Symposium on Motivation, 1972.

[32] Citation de Ekman, Paul.,1992.

[33] Pages, *Trace ou sens, le système émotionnel, Hommes et groupes,* Paris, 1986.

Le docteur Jacques Cosnier[34] (actuellement chercheur à l'unité de recherches associée au C.N.R.S), est également en accord avec ce que prône Pagès, dans le sens où les émotions servent essentiellement à la communication. Même si certaines théories sur l'émotion ne s'appuient que sur la fonction de relation avec l'environnement (au sens large), il faut, selon lui, obligatoirement inclure les relations avec d'autres personnes (dans un but communicatif)[35]. De façon plus contemporaine, en 2015, Cosnier lui octroie même des caractéristiques précises. L'émotion comporterait ainsi des processus dynamiques très brefs, la plupart du temps générés par des événements nouveaux ou inattendus. Il la distingue des "épisodes émotionnels" (étant des émotions plus longues et qui subsistent), des "sentiments" (étant bien plus complexes et longs, mais avec une intensité plus modérée). En d'autres termes, l'émotion est une énergie qui se transmet et apporte des informations. Cette transmission demande un temps de réception et également de compréhension. Notons qu'il est normal que nos émotions fluctuent en permanence. C'est de cette manière qu'elles nous permettent de nous adapter et de nous protéger, en fonction de la situation extérieure. C'est par exemple en ce sens que leurs rôles ont été essentiels à notre survie et continuent de l'être. Ils nous permettent de mettre en lumière les facteurs pouvant avoir un impact sur nous (qu'il soit positif ou non) et ainsi d'adapter ou d'ajuster notre réaction à l'environnement.

En 1872, le naturaliste et paléontologue Charles Darwin (dont les travaux sur la théorie scientifique de l'évolution des espèces vivantes ont révolutionné la biologie), publie son ouvrage "*L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*",[36] treize ans après l'*Origine des espèces*". [37] Il s'agit d'un ouvrage capital et réfléchi, dans lequel il nous fait part de ses découvertes et ses réflexions en lien avec l'histoire naturelle des espèces, l'éthologie et la psychologie comparée. Sur cette base, il fonde trois principes qui lui "*paraissent rendre compte de la plupart des expressions et gestes involontaires de l'homme et des animaux, tels qu'ils se produisent sous l'emprise des émotions et des sensations diverses*".

---

[34] Cosnier,Jaaques., Charavel Marie., *Développement théorico-clinique du concept d'épigénèse interactionnelle*, Psychiatrie Française, 1998.

[35] Cette fonction communicative était déjà largement citée par Darwin : l'expression d'une personne informe sur son état et ses dispositions. « *La forme des émotions étant héréditairement fixée, les patterns expressifs peuvent réaliser un répertoire expressif propre à l'espèce et permettre la communication interindividuelle* ». Darwin, C. *R.The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray, 1872

[36] Pozzi, Samuel, et Darwin, «*L'expression des émotions chez l'homme et les* animaux». Espagne, sn, 1877. Ouvrage dans lequel est démontré la façon dont les animaux et les humains expriment et signalent aux autres leurs émotions.

[37] Darwin, Charles, et Moulinie, J. J. «*L'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle, ou La lutte pour l'existence dans la nature*». France, C. Reinwald, 1873. Ouvrage scientifique qui traite de la sélection naturelle et de la préservation des races qui sont favorisées dans la lutte pour la survie.

De ce fait, toutes les émotions ont une utilité (bien qu'elles soient parfois abaissées à des conceptions perturbatrices et disruptives ou soient catégorisées comme «positives» ou «négatives») et nous accompagnent au quotidien. Avec ces fonctions, il semble plus approprié de parler d'émotions « agréables » ou « désagréables » qui agissent en fonction de stimuli particuliers. Ces émotions, qui permettent d'appréhender et de répondre aux contraintes apportées par notre environnement, auraient vu croitre leur développement au cours de notre évolution.[38] Ainsi, les mécanismes physiologiques associés (tels que la modification de la fréquence cardiaque ou l'afflux de sang vers les muscles) qui sont du côté de notre survie, jouent un rôle dans le contrôle adaptatif des comportements[39]. Ce qui prouve bien leur importance.

«Les émotions font partie des dispositifs biorégulateurs dont nous sommes équipés pour survivre».[40]

Bien que les sources d'informations et les travaux menés sur les émotions soient très vastes, le champ de la psychologie se répartit principalement entre deux disciplines : la philosophie et la biologie. Dans la première, les auteurs se penchent sur la nature même des émotions ainsi que leurs relations avec les autres composantes de la vie affective.

En revanche, dans la seconde, l'accès à l'émotion n'est possible que grâce à des modifications comportementales et physiologiques. Ces divergences d'opinion ont conduit à de nombreuses interprétations, notamment en ce qui concerne l'organisation et les manifestations du système émotionnel.

3 – L'importance de la communication et de l'identification des émotions (de soi et d'autrui) :

Pour rendre compte de ces divergences d'opinions, j'ai choisi de m'appuyer sur un débat datant de 1927, opposant William James[41](philosophe et psychologue présenté comme le fondateur de la psychologie en Amérique) et Carl Lange[42](psychologue et médecin, auteur de

[38] En effet, pour Darwin, l'expression des émotions serait en lien avec ce qui nous reste des mouvements ayant eu une fonction pratique chez nos ancêtres, selon le «principe de l'association des habitudes utiles». Ainsi, des mouvements d'abord orientés vers un but seraient devenus des habitudes automatiques chez nous.
[39] Mauss et Robinson, 2009.
[40] D'après le neuroscientifique Antonio R. Damasio.
[41] James, W. *The physical basis of emotion*. Psychological Review, 1894.
[42] Lange, C. *The emotions. Baltimore:* Williams & Wilkins, 1885.

l'une des premières théories de l'émotion au sein de la psychologie moderne), à Walter Bradford Cannon[43] (physiologiste, auteur des principaux travaux à l'encontre du *feedback* viscéral en lien avec les sentiments émotionnels). Ce débat concerne les mécanismes responsables du déclenchement du ressenti émotionnel.

James et Lange (bien que ne travaillant pas ensemble), s'accordent à penser que l'expérience émotionnelle correspond à des sensations corporelles, qui seraient elles-mêmes déclenchées par des réactions physiologiques ou des mouvements. Pour eux, les réactions corporelles qui précèdent l'émotion «seraient déterminées par la perception d'un pattern d'activation physiologique spécifique ». C'est-à-dire que ces réactions (changements physiologiques) seraient la cause de l'émotion. Afin d'en donner un exemple, la peur serait générée par le fait de prendre conscience que l'on est en train de trembler.

Au contraire, Walter Bradford Cannon défend l'idée que l'émotion est «un phénomène cognitif qui s'accompagne de façon aspécifique et non causale, de réactions physiologiques et somatiques.» En d'autres termes, une émotion spécifique serait déclenchée par des stimuli provenant de notre cerveau (directement de notre système nerveux central). Pour Cannon, les changements physiologiques entrainés par les émotions ne seraient donc pas des causes, mais plutôt des conséquences.[44] Pour reprendre mon exemple précédent, ici le tremblement serait induit par notre peur (et non pas l'inverse) .

Dans le but de résumer ce débat, on peut dire que James et Lange amènent l'idée que le rôle essentiel primaire serait dû aux réactions corporelles et comportementales. Pour Cannon, ces réactions seraient, au contraire, secondaires aux processus nerveux centraux.

Ces deux manières d'appréhender les manifestations physiologiques, ont eu pour effet d'augmenter le nombre de recherches sur la relation de cause à effet entre changements physiologiques et émotions, mais également sur le rôle de la «cognition» par rapport à elles. Le débat entre James, Lange et Cannon a ainsi donné lieu à de nombreuses contributions dans le domaine des sciences affectives et de la cognition.

---

[43] Cannon, W.B. *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory.* American Journal of Psychology,1927.

[44]Le psychologue français Paul Fraisse, en 1963, considère que ces deux théories sont plausibles.

Ces apports s'illustrent notamment dans les travaux menés par Stanley Schachter[45] (psychologue dans le domaine social), qui a été l'un des premiers à étudier le processus émotionnel comme étant le résultat, à la fois de l'activation physiologique mais également de l'activité cognitive. Il montre en effet que, si l'activation physiologique est une composante nécessaire, une cognition appropriée doit venir la compléter afin de pouvoir déterminer la qualité de l'émotion ressentie. Les facteurs cognitifs apparaissent indispensables à toute formulation d'émotion. Selon Schachter et Singer [46], la situation que nous vivons serait interprétée en fonction de nos expériences passées, elles constituerait la base pour comprendre et nommer ses sentiments. Ils indiquent également que la situation sociale dans laquelle nous nous trouvons, peut déterminer l'émotion ressentie. C'est-à-dire que l'expérience émotionnelle va nous mener à la perception d'une activation physiologique diffuse, déclenchant une évaluation cognitive qui a pour but de la clarifier en y attribuant une cause interne ou externe.

Le rôle de l'environnement social va être d'induire une émotion chez une personne[47], lorsque celle-ci ne comprend pas immédiatement les changements physiologiques qu'elle ressent. Cette personne va alors chercher dans son environnement une « cible » de comparaison sociale, qui lui permettra de s'attribuer son état émotionnel (en évaluant son état interne).

Schachter suit donc l'idée de James et Lange selon laquelle une activation physiologique est nécessaire pour qu'une émotion se produise. Toutefois, il est également en accord avec Cannon sur le fait que les changements physiologiques ne sont pas spécifiques à une émotion particulière. On sait aujourd'hui qu'il existe bien un lien entre activation cérébrale et expérience émotionnelle (pattern commun), bien qu'au niveau corporel, les émotions soient ressenties de façons diverses et présentent des motifs particuliers.[48]

---

[45] Schachter, *On the nature and function of emotion : a component process approach,* Approaches to Emotion, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1964.

[46] Schachter, S., & Singer, J.E. *Cognitive, social and physiological determinants of emotional state*. Psychological Review, 1962.

[47] La capacité à identifier ses émotions est une compétence fondamentale. Elle permet le bon développent des compétences émotionnelles complexes (telles que la régulation ou l'utilisation des émotions par exemple).

[48] Dans des études de Boscaini en 2010, puis plus tard de Belzung en 2015 : On peut distinguer trois phases dans l'expression corporelle des émotions. Tout d'abord celle de la préparation du corps (sa «mise en tension»). La deuxième celle de la stabilisation de la tension, puis la dernière celle de la libération de la tension. C'est au cours de cette dernière que l'émotion s'exprime et donc s'extériorise. Elle est essentiel à mettre en œuvre pour ne pas pour ne pas que l'émotion (et donc une potentielle tension) s'installe dans notre corps.

« Les différents types de cognitions donnent lieu à différents types d'expériences émotionnelles et nos cognitions, nos perceptions, font partie des indices qui nous permettent d'étiqueter notre expérience, comme celle de colère, de peur ou de joie. »[49]

Parallèlement, s'il s'avère que le langage joue un rôle majeur dans l'expression des émotions, celui-ci n'est pas toujours verbal. À l'heure actuelle, nous savons que le langage humain comporte aussi des formes non verbales (des mimiques, des gestes et des postures corporelles). Les rapports entre ces formes d'expression ne sont pas toujours précisés dans les travaux en psychologie des émotions[50], bien qu'ils soient tout aussi importants les uns et les autres. En effet, j'ai pu remarquer que dans des articles scientifiques, il semble que la verbalisation soit reliée à la cognition, alors que le comportement non verbal serait du côté de l'affectivité. Et ce n'est seulement que vers la fin des années 1970, que les émotions et leur rôle commencent à se faire une place dans la psychologie.

L'expression des émotions est un processus complexe dans lequel le fait de les exprimer ou non dépend du contexte. Les recherches montrent qu'au-delà de simple réponses, exprimer, ou dissimuler ses émotions, peut être un comportement adaptatif qui peut parfois avoir de lourdes conséquences. Cela fera l'objet d'une explication plus détaillée dans la seconde partie de ce mémoire, en lien avec les apprentissages et l'école.

Si notre parole est importante, cela vaut aussi pour ce que l'on transmet.[51] Par exemple, les mimiques faciales font partie des éléments expressifs les plus faciles à décontextualiser et à conventionner, qui sont à l'origine du langage. C'est-à-dire que la communication s'est peu à peu détachée de l'expression affective dite «immédiate», pour transmettre des informations plus conventionnelles. Cela a d'abord été le cas des états mentaux affectifs différés puis des objets ou personnes absents.

---

[49] Frijda, 1989.

[50] Cosnier et Brossard, 1984.

[51] La capacité à percevoir et à identifier les émotions d'autrui est fondamentale. C'est d'abord un indicateur de l'état de nos relations avec les autres. « Des émotions négatives peuvent refléter une tension relationnelle, là où des émotions positives indiquent généralement que la relation fonctionne présentement bien». Puis, cela permet de nous donner des informations sur les besoins et les attentes éprouvés par les autres. Keltner et Kring*, Emotion, Social Function, and Psychopathology* Review of General Psychology, 1998, Vol. 2.

« Dès que l'objet est devenu familier et suggestif, ses conséquences émotionnelles, pour toute théorie de l'émotion, doivent débuter de la situation globale qu'il suggère plutôt que de sa seule présence ».[52]

Il existe de nombreux signaux non-verbaux ; que ce soit à travers notre apparence physique, nos expressions, nos gestes, notre regard, notre posture… Ils permettent notamment de renseigner les autres sur nos états intérieurs, notre humeur, et influe sur nos relations. [53]

« *Un monde où les gens ne communiqueraient qu'à travers le langage verbal serait sans couleur et terne.* » [54]

En 1976, certains auteurs, tel que l'anthropologue Edward T. Hall[55], considèrent que les signaux non verbaux agissent de façon parallèle et sont équivalents aux systèmes verbaux. À eux deux, ils formeraient les outils de base à notre vie sociale. Peu à peu, (prenant en compte le rôle des cognitions et des affects dans les émotions), nait la théorie du contrôle de l'affect[56]. Celle-ci tient compte « *des liens entre les systèmes linguistiques verbaux et non verbaux dans la compréhension des phénomènes reliés à l'interaction sociale* » (Carl Georg Heise, 1979). En d'autres termes, un événement génère des émotions pour les personnes impliquées, en modifiant les impressions.

Par ailleurs, il me semble important de nommer la notion « d'émotions absentes », développée en 1972 par le professeur Peter E. Sifneos[57] sous le nom d'«alexithymie» (dont il est l'auteur). Il s'agit en fait d'un syndrome psychosomatique caractérisé par un déficit émotionnel chez les personnes atteintes. De mon point de vue, cette notion est intéressante car elle met en lumière l'incapacité à l'expression verbale des émotions chez certaines personnes. Ce qui a pour conséquence de mettre en péril leurs interactions ainsi que leur intégration sociale.

---

[52] Déclaration de William James en 1894.

[53] Des travaux (menés par Mehrabian en 1972, puis plus récemment par Barrière-Boizumault en 2013) montrent que les attitudes non-verbales laissent transparaître nos émotions et contribuent à la compréhension de ce que l'on veut transmettre, allant de 55 % à 80 %.

[54] Selon Keesing, cité dans :*La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. Santé mentale au Québec*, 20(1), 177–205.

[55] J.A. Hall, E.J. Coats et L.S. Lebeau : *Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations : a meta-analysis*, 1972.

[56] La tendance cognitivo-fonctionnaliste se retrouve dans la définition des émotions comme "mode de préparation à l'action". Ces émotions peuvent également être à l'origine de l''activation de systèmes comportementaux en lien avec la motivation.

[57] Apfel R.-J., Sifneos P.-E., *Alexithymia : concept and measurement, Psychotherapy psychosomatics*.

L'alexithymie est donc une preuve que l'identification est un facteur indispensable à notre adaptation à l'environnement.

Selon d'autres auteurs tels que Daniel E. Berlyne[58]ou Jerome Kagan[59], les émotions résultent des discordances entre les événements extérieurs et les représentations cognitives des personnes. Pour eux, la cognition est l'élément principal de l'expérience émotionnelle, c'est-à-dire que les différents types d'émotions seraient générés par les différents types de cognition.

Afin de compléter ces pensées, le psychologue Nico Frijda[60]apporte sa vision du processus émotionnel, qui serait une phase dans laquelle une personne procèderait à une sorte de «traitement d'informations» avant de passer à l'action (analyse, comparaison, évaluations, ajustement…). Pour lui, le point crucial est celui des relations entre une personne et son environnement. En 2006, il expose ses recherches servant à établir des modèles fixes et il établit douze lois générales capables de s'appliquer universellement aux émotions. Selon lui, c'est ce qui permet d'expliquer le fait que plusieurs comportements correspondent à une seule émotion, et qu'il soit possible de la reconnaître chez les autres. Il insiste également sur l'aspect fonctionnel adaptatif, dans lequel l'expression peut influencer la communication (on s'adapte pour faire face à notre environnement) mais dit finalement que ce n'est pas son but.

En d'autres termes, s'il existe une classe d'expressions qui permettent d'entrer en interaction, leur fonction n'est cependant pas d'échanger quelque chose (comme un état mental), elles servent uniquement au simple fait de communiquer. Le système expressif émotionnel est donc, selon lui, un fondement du développement langagier, qui se structure en parallèle et de façon ultérieure.

La même année, l'auteur Conrad Kirouac[61]étaye son point de vue en considérant que l'expérience subjective présente une cognition (avec des activités telles que percevoir, ou évaluer par exemple.) Pour lui, les comportements internes sont une preuve que l'expérience subjective constitue une dimension essentielle du processus cognitif. Il faut cependant faire

---

[58] Berlyne, D. E. Uncertainty and conflict: *A point of contact between information-theory and behavior-theory concepts*. Psychological Review, 1960.
[59] Kagan, S. *Emotion-Friendly Teaching: A Peek Preview*, 1978.
[60] Frijda N. H. *The emotions*. Cambridge University Press, 1986.
[61] Kirouak, G., *Les émotions, monographie de psychologie*, Presses de l'Université du Québec, 1989.

remarquer que ces théories ont découlé de travaux bien plus anciens, menés sur les dimensions affectives de l'émotion[62], et que l'on peut à présent exposer afin de mieux cerner leurs enjeux.

Père des théories sur l'émotion, Darwin [63]considère dès 1872, que les émotions découlent d'une base biologique, dans laquelle les processus cognitifs n'interviendraient que très peu. Après lui, Freud [64]associe 1'affect et l'émotion et insiste sur la part essentielle du langage (surtout dans le cadre de psychothérapies).

Dans les années qui suivent, d'autres auteurs tels que Robert Zajonc[65] (psychologue et spécialiste social à l'origine de travaux selon lesquels une exposition répétée à un stimulus modifie le comportement à son égard), ou Silvan Tomkins[66] (psychologue théoricien de la personnalité, auteur des théories de l'affect et des scénarios), partagent également l'idée que l'affect constitue la base du fonctionnement humain (et donc des comportements). Zajonc va même plus loin en séparant l'émotion et la cognition en deux systèmes indépendants. Pour appuyer ses dires, il affirme que les réactions affectives apparaissent plus rapidement que les réactions cognitives, et qu'elles seraient plus importantes dans notre évolution (l'émotion précédant la cognition).

Enfin, il pense que ces réactions affectives ne dépendraient pas de la volonté et du raisonnement [67](dans le sens où celles-ci sont inconscientes et difficiles à mettre en mot). Pour renforcer encore sa théorie, il utilise des données qu'il collecte lors de ses travaux sur « l'effet de familiarité » en 1968.[68]

---

[62] La dimension affective regroupe les émotions éprouvées en présence d'un individu et la dimension cognitivese compose des intentions d'actions à l'égard de celui-ci. Elles déterminent le comportement (Reynaud et al.).

[63] Darwin, C. R.*The expression of the emotions in man and animals.* London: John Murray, 1872.

[64] Freud, *Esquisse d'une psychologie scientifique* in Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904.

[65] Zajonc, R.B., 1980, *Feeling and thinking: preference need no inferences,* American Psychologist, 1980.

[66] Tomkins, S.S, T*he quest for primary motives: biography and autobiography of an idea*, Journal of Personality and Social Psychology, 1981.

[67] Les arguments de Zajonc sont ici, ceux résumés par Cosnier en dans *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris, 1994.

[68] Lors de ces travaux, les sujets évalués tendent à préférer des stimuli anciens à des stimuli nouveaux. Cet effet pourrait résulter des changements cognitifs, permettant ainsi la reconnaissance des stimuli déjà présentés. Zajonc conclue que ces stimuli sont bien traités par deux systèmes distincts, l'un affectif, l'autre cognitif, d'où son affirmation concernant l'indépendance entre ces mécanismes.

Toutefois, tous les auteurs ne vont pas dans le sens de cette « incompatibilité ». En effet, Nelsonowan[69] (père de la théorie et du modèle associés à la mémoire de travail) défend en 1982, l'idée selon laquelle émotions et cognitions auraient un lien[70]. Pour lui, l'organisation cognitive serait obligatoirement accompagnée d'affects.

Cette idée est renforcée l'année d'après par la thèse de Michael Lewis[71] (professeur émérite de pédiatrie et de psychiatrie, ayant conduit ses principales recherches autour du développement émotionnel et intellectuel de l'enfant et qui le met en lien avec les changements d'organisation du fonctionnement du système nerveux central), qui plaide la théorie selon laquelle l'émotion précède la cognition, dans un cycle de perpétuelles nouveautés ininterrompues.

La même année, le psychologue Richard Lazarus[72] (auteur des concepts «d'évaluation cognitive» et «d'adaptation)», rejoint ces positions. Il propose un modèle basé sur l'évaluation cognitive primaire des stimuli[73], car selon lui, il existe un primat de la cognition. Ainsi, l'émotion générée par un traitement cognitif ne serait pas une opération mentale complexe mais plutôt une forme d'impression (qui en serait le facteur premier). Il défend une théorie cognitivo-médiationnelle selon laquelle l'interaction entre les conditions à l'origine d'émotions et les processus d'adaptation affectent les cognitions et conduisent ainsi aux réactions émotionnelles. Dès lors, sa conclusion est d'affirmer que l'origine de l'émotion se trouve dans l'évaluation globale et rapide de notre environnement.

Toutefois, en 1991 il apporte une précision et déclare que l'évaluation cognitive, bien que principale, n'est pas la seule composante de l'émotion. Elle serait également constituée d'un état subjectif distinct, de tendances à l'action (qui concernent la préparation de l'organisme pour répondre à la situation par notre comportement, comme je l'ai évoqué précédemment avec Frijda, en 1986, et d'une configuration de réponses physiologiques, lesquelles permettraient d'assurer les rôles de fonction de communication sociale ainsi que d'adaptation à l'environnement. Ainsi, la conception de Lazarus tend à mettre lumière l'importance de

[69] Cowan, Nelson , *The relationship between emotional and cognitive development, New Directions for Child Development,* 1982.
[70] Perspective de Piaget dans :*Les relations entre intelligence et affectivité chez l'enfant*, 1961, C.D.U., Paris
[71] Lewis, M., Michaelson, L, *Children's Emotions and Moods*, PlenumPress, New York, 1983.
[72] Lazarus, R. S. *Thoughts on the relations between emotion and cognition.* American Psychologist, 1982.
[73] Lazarus et al. (1980) rapportent une série de travaux où les réactions émotionnelles des sujets, soumises à un film de nature stressante, sont observées. La manipulation de l'évaluation consiste à modifier le contenu de bandes sonores qui accompagnent ce film.

l'environnement dans les interactions des individus influencés par les normes, les règles, et les caractéristiques sociales.). En d'autres termes, les tendances à l'action (comme par exemple le fait de vouloir fuir lorsqu'on a peur) sont une des composantes du processus émotionnel, contrairement aux actions en tant que telles, qui sont plutôt considérées comme des conséquences comportementales de l'émotion.

Bien que le processus à l'origine des émotions soit défini comme étant cognitif et interne, l'émotion doit se dégager d'un aspect purement individuel, puisqu'elle dépendrait également de l'environnement social d'une personne. Si toutes ces dimensions physiologiques contribuent également à montrer la complexité du terme « émotion », il en est de même pour les facteurs sociaux et culturels.

4 – L'expression et l'écoute des émotions sur le plan individuel et sur le plan social :

Lors de ces dernières années, les émotions sont arrivées au cœur de la recherche et ont fait l'objet de nombreuses publications (scientifiques ou non), venant accroitre la « tendance »[74] dans le cadre de la psychologie sociale. Certaines sciences, comme la sociologie ou l'anthropologie s'intéressent également à la place des émotions en tant que fait social, c'est-à-dire que les processus émotionnels seraient appris grâce à la socialisation. En effet, à chaque fois que l'on interagit avec quelqu'un (en plus de nombreux procédés naturels[75]), un dispositif de partage des émotions se met en place, il s'agit de la communication. Ainsi il me semble important de clarifier le statut des émotions, à l'égard de la psychologie sociale.

Effectivement, la dimension émotionnelle attribuée aux phénomènes sociaux est relativement récente, puisque son émergence a débuté à la fin des années 1980. Cela a été tardif car pendant longtemps, les auteurs se sont référés au modèle freudien de la psychanalyse en minimisant l'aspect interactionnel. De façon plus précise, ils privilégiaient des études basées sur la localisation des phénomènes émotionnels (où le cerveau occupe une place centrale). Ainsi, de nombreuses théories ont émergé, négligeant la nature même des émotions et son contexte, même si les travaux de Darwin ont donné naissance à un courant de recherche sur la fonction adaptative des émotions (phénomène biologiquement déterminé).

---

[74] Le rôle du climat émotionnel spécifique, peut jouer un rôle dans certaines périodes de vie et dans certaines cultures (Delumeau, 1978; Stearns, 1986, 1988).

[75] Tel que : des énonciations, des représentations ainsi que des rapports au monde qui leur correspondent (Trognon et Larrue, 1988).

Aujourd'hui une approche contemporaine socioconstructiviste s'y oppose. Dans cette perspective, les émotions et les comportements sont considérés comme découlant de constructions sociales et culturelles spécifiques, et non plus d'un phénomène biologique. À l'heure actuelle, les émotions sont reconnues de façon unanime comme étant des faits historiques et sociaux. Il convient toutefois de préciser que cette généralisation ne s'applique pas à toutes les recherches et fondements scientifiques, puisque toutes les sciences sont modifiables autant que le savoir se renouvelle en permanence. Cela dépend également des représentations personnelles, en constante évolution en fonction de la société ainsi que des codes et des valeurs qu'elle véhicule.

Le premier à se pencher sur la question a été Bernard Rimé [76](docteur en psychologie). Il affirme en effet que nos conversations quotidiennes sont en lien avec nos expériences émotionnelles et affectives. Pour appuyer cette théorie, il recherche quels types d'émotions seraient les plus soumis au partage social dans notre vie quotidienne, et se questionne sur nos différentes capacités expressives et réceptives. En 1989, sa conclusion est sans appel : la verbalisation des émotions est indissociable d'un équilibre social, puisque, selon lui, l'écoute de la parole d'une personne inclue une dimension interactive de l'émotion. Il faut toutefois être prudent car la société est en constante évolution. Cela implique donc nécessairement des changements vis-à-vis du système de valeurs, de normes ainsi que des idéaux de soi (propres à chacun d'entre nous). Il est donc important d'être capable de s'y adapter.

D'après le site Eduscol, d'autres études[77]s'accordent pour «reconnaître le rôle essentiel des émotions dans la régulation des relations sociales» en tant que réactions psychologiques et physiques. C'est-à-dire que toute personne serait en mesure d'adapter son comportement en fonction des émotions transmises par les autres. Savoir exprimer ses émotions et reconnaître celles éprouvées par autrui, serait donc essentiel dans la qualité des échanges et relations mutuelles. L'aspect social des émotions se retrouve largement dans notre société actuelle, notamment sur le plan de la « pression sociale ». Si certaines cultures plébiscitent l'expression des émotions, notre société cherche plutôt à les canaliser dans le but de socialiser les individus. Ces pressions vont même plus loin en catégorisant les émotions comme

[76] Rimé, B*ernard, Le partage social des émotions*, Neuchatel, 1989.

[77]« Il faut se représenter l'oral comme un ensemble tissé de verbal, de paraverbal et de non verbal: c'est dans la relation entre ces trois manifestations que les émotions prennent place. On pourrait même parler de «compétences émotionnelles.» (…) La didactique de l'oral doit donc être particulièrement vigilante dans le domaine des affects et s'employer à créer des cadres d'apprentissage motivants, non discriminants et sécurisants. » *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Mars 2016.*

« acceptables » ou non, en ajoutant un degré d'expression acceptable. De cette façon, beaucoup de personnes sont incapables d'accepter leur propre ressenti émotionnel et de s'en imprégner. À terme, cette mauvaise gestion des émotions entraine un profond mal-être chez les personnes, et c'est parce que ces émotions sont refoulées qu'elles vont être source de souffrance (c'est un cercle vicieux). C'est pourquoi je suis convaincue de l'importance du rôle de l'intervention éducative dans l'expression des émotions des enfants. Une telle éducation devrait permettre de développer leur potentiel émotionnel et communicatif, et de leur dispenser une bonne construction identitaire. C'est le point que j'ai choisi de développer lors de ma seconde partie.

Depuis Kant [78]qui considère les émotions comme « maladies de l'âme », Darwin[79] pour qui elles « s'intègrent » dans des comportements adaptatifs et évolutifs propre à certaines espèces, Sartre[80]qui considère qu'elles permettent à la conscience d'exister et depuis tous les autres auteurs cités plus haut, le champ des émotions reste encore très largement controversé. Aujourd'hui on parle beaucoup des émotions comme étant des habitudes cognitives intégrées en nous, c'est-à-dire que dès notre naissance nous possédons des circuits émotionnels de base, déjà opérationnels. Ils se sont développés grâce à nos apprentissages et aux codes véhiculés dans notre société. Ainsi, ces interactions avec l'environnement se montrent essentielles dans la mesure où elles vont former nos réponses émotionnelles et influencer nos relations avec les autres, ce qui permet la formation d'une identité émotionnelle propre à chacun d'entre nous.

L'interdisciplinarité contribue à un retour aux théories et aux expériences en psychologie des émotions (et psychologies sociales). La diversité de ces approches conduit (entre autres), au choix de celle qui nous semble la plus appropriée (en fonction du contexte et de nos besoins). Ainsi, malgré le nombre très important de théories à ce sujet, toutes s'accordent à dire que l'expression faciale a un rôle déterminant dans le déclenchement de l'expérience émotionnelle, parce qu'elle permettrait de communiquer ses émotions internes aux autres en

[78] Citation : "L'émotion est le sentiment d'un plaisir ou d'un déplaisir actuel qui ne laisse pas le sujet parvenir à la réflexion. Dans l'émotion, l'esprit surpris par l'impression perd l'empire sur lui-même" (Anthropologie du point de vue pragmatique).

[79] Darwin, C. R. *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray, 1872.
Notons que les méthodes d'analyse de Darwin sont très innovantes à cette époque, puisqu'il utilise, notamment, la technique du questionnaire et l'observation directe des expressions émotionnelles de différentes espèces animales, par le biais de photographies. À partir de ses recueils, il va réaliser une taxonomie des principales expressions émotionnelles en les associant à un système (moteur ou biologique) spécifique. Ce travail constituera le premier classement des émotions, par rapport à des configurations expressives, faciales et corporelles spécifiques.

[80] Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Hermann, Paris 1938.

plus d'assurer sa propre adaptation à l'environnement. Identifier nos émotions et celles d'autrui parait d'autant plus important.

En conclusion de cette première partie, on peut affirmer que le fait d'éprouver des émotions est le résultat conjoint d'une réaction physiologique (réaction adaptative), et d'une interprétation que l'on se fait d'une situation (dimension cognitive). Celle-ci est primordiale dans le processus de régulation lors de nos relations sociales (dimension psychologique). Je vais à présent développer cette idée, en liant mon travail sur les émotions, à un contexte académique et scolaire plus spécifiquement orienté sur les interactions des élèves et également des professeurs, processus dans lequel l'attitude de l'enseignant sera un élément constructif dans les échanges émotionnels avec les élèves.

II- DEUXIÈME PARTIE : La place des émotions dans les apprentissages à l'école :

1 - Comprendre et réguler ses émotions dans un objectif de communication sociale :

Les émotions sont de plus en plus souvent mises au cœur de l'éducation, surtout avec la notion du « vivre ensemble » associé aux compétences émotionnelles. Chez les élèves, comme chez les enseignants, les émotions contribuent au développement personnel, professionnel et organisationnel. C'est en ce sens que l'on peut attribuer un caractère social aux émotions. Apprendre à les identifier, ainsi que celles des autres est donc primordial.

Si j'ai montré qu'une part de nos émotions appartenaient à nos mécanismes biologiques innés, et qu'une autre part se structure avec le temps, il en va de même pour certains autres dispositifs qui nous structurent. C'est par exemple le cas de nos besoins. Ceux-ci résultent, ou se créent, en lien avec nos apprentissages. Le fait de verbaliser et de mettre en mot nos ressentis permet d'identifier le besoin auquel renvoie l'émotion.

En 1982, le scientifique Jaak Panksepp [81]propose la théorie selon laquelle il existe un lien entre émotion et motivation. Il dégage ainsi quatre systèmes « motivationnels-émotifs » (désir, peur, colère et détresse). Ceux-ci, en plus de structurer les apprentissages, contribuent au «mieux» vivre, au «bien-vivre ensemble» et à la création de notre « capital émotionnel [82]». En effet, l'expérience de l'apprentissage se construit au travers de différentes phases émotionnelles mais également grâce à la motivation des apprenants (le « vouloir savoir »). Cela a été prouvé par des travaux[83]faisant état d'une relation entre la dynamique cognitive du processus d'apprentissage et les émotions. Au début des années 2000, le chercheur américain Robert Pianta à mené d'importantes études à partir de l'hypothèse que la relation entre élèves et enseignant constitue le fondement principal du développement et de l'apprentissage des enfants[84]. Il a alors déclaré qu'il est important de travailler sur la considération de trois grands domaines, à savoir, le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien lors de l'apprentissage. Mon but maintenant est donc de montrer que les émotions sont de plus en

[81] Il est plus particulièrement neuroscientifique et psychobiologiste, père des « neurosciences affectives ». Dans son livre « *Affective Neuroscience* », (1998) il décrit comment un apprentissage efficace peut être conduit grâce aux mécanismes neuronaux de l'émotion.
[82] Il s'agit de l'ensemble des compétences émotionnelles, sociales et personnelles.
[83] Selon les recherches de Barry Kort, Rob Reilly et Rosalind Picard, du Massachussetts Institute of Technology (MIT).
[84] Robert C. Pianta, Karen M. la Paro, « *The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes* », 2002.

plus citées dans les programmes scolaires et qu'elles font l'objet d'initiatives pédagogiques croissantes.

Pour cela je m'intéresserai au vécu des élèves mais également à celui des enseignants. Puis, j'indiquerai en quoi les émotions constituent un facteur essentiel dans leur formation.

Avant tout, j'ai choisi de restituer la place qu'occupe la notion de ressenti, pour éclairer ma thématique. Effectivement, depuis une trentaine d'années, les travaux sur les émotions sont de plus en plus présents au sein des recherches contemporaines et ce, dans de nombreux domaines (sciences neurobiologiques, psychologie, anthropologie, histoire de l'art, musique...).

À titre d'exemple, je peux citer la pédagogie Waldorf, qui se développe depuis une centaine d'années et qui s'adapte pour faire face aux grands enjeux de notre siècle. La première école Waldorf, a été créée en 1919 (en Allemagne) pour des familles d'ouvriers d'usine. Elle avait un objectif émancipateur pour les enfants qui y étaient accueillis. En effet la pédagogie qui y était enseignée valorise l'expression des sentiments, l'autonomie et la créativité pour que les enfants deviennent « maîtres » de leur vie. Cela implique le fait de ne pas réduire une personne à un «être déterminé par des lois uniquement biologiques et sociales», mais de permettre une certaine liberté pour se déterminer en tant que «soi-même».

Ainsi, durant une journée, les activités proposées aux élèves sont choisies de manière à permettre aussi bien le mouvement, que l'expression artistique, ou encore la réflexion. Les domaines artistiques (musique, théâtre, danse, arts…) sont, par ailleurs, nettement plus exploités que dans le système scolaire public, puisque chaque discipline peut être abordée en incluant la dimension artistique[85]. Cela contribue également à créer la base d'un sentiment d'appartenance à l'environnement. Si les enfants peuvent grandir en laissant une place à leurs émotions, tout en développant leur confiance en eux et leur créativité, alors ils véhiculeront ces qualités au sein de notre société. Le temps de l'enfance et le développement sont ainsi préservés. De même, dans cette pédagogie, les évaluations notées y sont prescrites dans le but d'évaluer positivement les comportements des enfants et de leur permettre d'exprimer leur propre individualité. Ainsi une place plus importante est laissée aux expériences sensorielles

[85] L'ouvrage sur Rudolf Steiner, *The relevance of Waldorf Education,* de Bo Dahlin, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Karlstad en Suède, consacre un chapitre de synthèse d'études diverses menées en sciences de l'éducation dans le monde, 2017.

et donc au développement personnel ultérieur. Tout le cursus Waldorf (dont il faut toutefois garder une certaine distance critique, concernant son idéologie très controversée, tant par la communauté universitaire que par les pouvoirs publics) participe à entretenir une relation juste entre l'enfant et le monde dont il deviendra citoyen, tout en l'encourageant à développer la confiance et la collaboration avec autrui.

De nombreuses études universitaires ont mis en avant cette pédagogie et aujourd'hui plus de trois mille structures éducatives y sont dédiées à travers le monde.[86] En 2018, en Allemagne, un enfant sur cent a intégré une école Waldorf en primaire. En France ne demeurent que vingt-deux écoles. Cela peut s'expliquer par le fait que la pédagogie différenciée n'occupe pas encore une place assez grande dans l'éducation française, bien qu'il existe une forte demande de renouvellement de ces approches[87]. Cela afin de former les générations à venir à ouvrir un espace de dialogue au-delà des idées préconçues et de placer les besoins et ressentis des enfants au cœur des apprentissages. [88]

«*Aucun autre concept pédagogique européen n'a connu une extension culturelle aussi vaste.*»[89]

D'autre part, en corrélation avec la société, les émotions «négatives» sont souvent dévalorisées, et on cherche à les cacher (elles sont souvent perçues comme perturbatrices de notre bien être). Pourtant, sans celles-ci, nous ne pouvons exister (elles sont légitimes et permettent, entre autres, les apprentissages). Elles sont au cœur de notre quotidien, et ne peuvent en aucun cas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages. Effectivement, (comme nous l'avons par exemple montré dans la partie précédente), la nature d'une émotion peut être le vecteur de notre survie. Puisque son identification permet à l'organisme de s'adapter à l'environnement. Dans un contexte académique, les émotions négatives peuvent permettre de prendre du recul par rapport à des échecs, dans le but de progresser et sont une source de motivation dans les apprentissages.

---

[86] « Des études scientifiques réalisées dans le monde révèlent chez les anciens élèves, une très bonne capacité d'intégration dans la vie en général, mais également un plus grand intérêt pour le monde, plus de confiance en soi, une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande créativité. » Le RoSE , revue de publications scientifiques, études empiriques peerreviewed de la pédagogie Steiner-Waldorf.
[87] Schieren. J. *La pédagogie Waldorf, état des lieux, fondements et perspectives*, éd. Triades et aethera, 2018.
[88] Chalmel. L. *La pédagogie Steiner-Waldorf cherche à libérer l'être humain*, Conférence au laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication, 2019.
[89] Jost Schieren, chercheur en sciences de l'éducation. Université Alanus Hochschule – Bohn.

Depuis les années 2000, les émotions sont conceptualisées comme des phénomènes comprenant des composantes interdépendantes[90]. C'est-à-dire que l'évaluation cognitive doit être vue comme étant un aspect central des émotions.

C'est notamment ce que souligne le philosophe René Scherer,[91]en 2001. Selon sa conception, les émotions ne surviennent pas de manière automatique, mais elles se manifestent suite à l'évaluation cognitive que l'individu fait d'une situation à un moment précis. Dès lors, une même situation pourrait déclencher plusieurs émotions chez différents individus ou chez une même personne à divers moments. Par exemple, une personne confrontée pour la première fois de sa vie à quelque chose de nouveau pourra éprouver de la peur. En revanche, si elle y est confrontée une seconde fois avec une prise de recul, cette même personne pourra éprouver de la joie ou de la motivation face à la situation.

Dès que l'évaluation cognitive induit une émotion face à une situation, un ensemble de processus se met en œuvre.[92] Ainsi dans un contexte d'apprentissage, et surtout au début, il est primordial de tenir compte de ce qui se passe «à l'intérieur et entre les personnes»[93]. C'est en cela qu'il est important de mettre en lumière les composantes émotionnelles internes et interindividuelles des individus (c'est-à-dire les aspects qui relèvent de la personne en elle-même, ou bien de la relation entre les personnes impliquées dans un contexte précis).

Peu à peu, des théories et des outils visant à «mesurer» les émotions dans le contexte scolaire ont été reliés aux recherches en sciences de l'éducation. Ainsi les émotions sont devenues officiellement le centre de l'étude des processus d'apprentissage.[94]Cette avancée a notamment été rendue possible grâce à des travaux issus de la neuropsychologie, en particulier par le

[90] Comme en témoigne, notamment, la publication de nombreux travaux sur l'intelligence émotionnelle et ses applications directes dans l'enseignement menés par Mayer, Salovey et Caruso en 2004.
[91] Klaus Rainer Scherer, Harold Allbott, , Arthur Summerfiel ,, *Experiencing Emotion: A Cross Cultural Study, Cambridge University Press*, Cambridge, 257-259.
[92] Ces processus regroupent : une composante physiologique ; une composante d'expression motrice ; une composante motivationnelle qui regroupe les tendances à l'action ainsi qu'une composante de sentiment subjectif. Cette dernière composante fait référence à l'expérience émotionnelle, telle que consciemment ressentie par l'individu, et qui offrirait une sorte de « synthèse » quant aux autres changements. Dès lors, pour éprouver une émotion, l'individu doit passer par une étape de réflexion sur ses propres émotions (Ria & Récopé, 2005).
[93] Earl Stevick (1980)
[94] Berdal-Masuy, F. *L'émotion au cœur du dispositif didactique.* Dans V. Louis, N. Auger & I. Belu (dir.),Éditions modulaires européennes, 2006.

scientifique Antonio Damasio [95]en 2006. Il réalise des travaux à partir de son œuvre «*L'Erreur de Descartes*» pour prouver l'interdépendance entre les émotions et la cognition[96].

Il y défend également l'hypothèse selon laquelle tout évènement est associé à des états somatiques[97], de nature positive ou négative. Selon lui, cette association serait le résultat d'une connexion entre les aires somato-sensorielles et le cortex ventro-médial préfrontal[98]. Des résultats relatifs aux travaux de Damasio ont démontré que des patients présentant une lésion cérébrale dans le cortex ventro-médial préfrontal manifestaient peu (ou pas) d'émotions. La connexion permettrait alors de relier les réponses émotionnelles aux processus cognitifs. C'est également ce que montre le chercheur Antoine Bechara,[99]en 2000. Ses patients (présentant une lésion) avaient tendance à prendre des décisions moins pertinentes dans leur quotidien, alors que leurs capacités de raisonnement cognitives étaient tout à fait fonctionnelles. Le résultat conjoint de leurs travaux tend donc vers un lien important entre l'émotion et la cognition.

La littérature scientifique relève que l'activité d'apprentissage est de plus en plus liée à l'émotion, notamment dans le cadre scolaire. La classe, (qui se différencie largement d'un contexte de laboratoire) est un lieu riche pour favoriser l'émergence des émotions. Que ce soit au niveau des enseignants où des élèves, les situations d'interaction les confrontent à des évènements cognitifs (potentiellement nouveaux) qui peuvent leurs êtres désagréables ou agréables. En effet, nous avons tous été confrontés à ces événements dans notre vie (cela peut être lié à une punition ou à l'apprentissage d'une matière que nous n'aimons pas, ou à l'inverse à une gratification ou à l'enseignement d'un savoir qui nous tient à cœur). Ainsi, cela laisse penser que les situations et les contenus d'apprentissage sont vécus de façon

[95] Arnaud Grandguillaume and Charles Piroux, « A. Damasio. *L'erreur de Descartes* (1995).
[96] Dans ce premier livre, Antonio Damasio démontre le rôle de l'émotion et du sentiment dans la prise de décision, en faisant référence à la théorie fonctionnaliste de W. Il apporte une nouvelle vision sur la façon dont les émotions se manifestent dans les interrelations (corps et cerveau) par rapport à la perception des objets. De même qu'il cherche à montrer comment les émotions permettent de nous adapter à l'environnement et pourquoi. L'erreur de Descartes (1995).
[97] Les marqueurs somatiques font référence aux états émotionnels, qui sont encodés aux niveaux somatique et physiologique.
[98] Dans le cerveau, c'est la région centrale dans la prise de décision.
[99] Bechara A, Tranel D, Damasio H. *Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions*. Brain. 2000.

cognitive mais également affective. C'est notamment ce que met en avant, la maîtresse de conférences et docteure en psychologie Françoise Cuisinier[100].

2– Le développement en lien avec l'expérience et l'éducation :

Les émotions se révèlent particulièrement importantes chez les enfants puisqu'ils sont encore en construction (ils ne savent pas encore contrôler leurs émotions négatives, ni les comprendre, donc encore moins les surmonter). Ainsi il est prioritaire de prendre en compte ces émotions chez les enfants et de les aider à les exprimer. Si cela ne se fait pas, le risque est qu'en grandissant, l'enfant rencontre des difficultés à maitriser ses émotions et à éprouver de la compassion pour autrui, ce qui va le pénaliser dans ses relations sociales futures.

Pour revenir au développement, il est d'autant plus vrai que les enfants ont d'avantage recours aux émotions pour s'exprimer et se construire. En d'autres termes, le cerveau du jeune enfant est encore très malléable. Cela signifie que l'environnement dans lequel il évolue va être le déterminant de sa maturation cérébrale et qu'il aura par conséquent des effets sur ses relations et ses apprentissages. Encore en développement, les enfants vont parfois avoir des difficultés à contrôler leurs émotions. Le fait qu'ils ne savent pas encore bien les réguler ou qu'ils ne se rendent pas compte des effets qu'elles peuvent engendrer, font que les émotions occupent une grande part de leur vie de tous les jours et participent à leur construction. C'est ce qu'affirme Catherine Gueguen, en 2016, dans son livre «*Pour une enfance heureuse*».[101]

Le cerveau atteint sa maturité entre vingt-cinq et trente ans, il est donc évident que celui des enfants n'a pas encore les capacités pour produire une temporisation des émotions fonctionnelles. Comme je l'ai mentionné lors de la partie précédente, la cognition met en lien émotion, apprentissage et connaissance. Pour les enfants la transmission de ce savoir et de la culture est notamment apprise à l'école. De fait, il paraît essentiel que la qualité des interactions et des verbalisations avec les professionnels de l'éducation soit irréprochable. Mais il importe également à ces derniers de soutenir les élèves face à la découverte, à l'usage et à la régulation de leurs émotions (qui feront partie intégrante de leur scolarité tout autant

---

[100] Frédérique Cuisinier, Francisco Pons. *Emotions et cognition en classe*. 2011.

[101] Elle écrit notamment : « *Leurs réactions émotionnelles, le manque de tolérance à la frustration, l'impatience, la difficulté à différer la gratification… ne constituent donc pas des « caprices » mais un manque liés à cette immaturité du cerveau chez l'enfant.* »

tout le long de leur vie personnelle) pour favoriser un développement cognitif et socio-émotionnel dynamique.

Il ne faut donc pas perdre de vue que les enfants sont à prendre en compte dans leur intégralité (aptitudes et compétences propres) pour leur assurer une bonne construction. Le but des adultes va alors être de les aider à s'exprimer et à prendre conscience de ce qu'ils vivent. Cela afin qu'ils arrivent petit à petit, à réguler leurs émotions (qui édifient la face visible des affects) pour créer des relations sociales stables avec les autres.

« *Les mots manquent aux émotions .*» V. Hugo. [102]

Les nombreux apports et la recherche en sciences humaines donnent une place importante aux émotions en général, et depuis peu de temps dans l'apprentissage en particulier[103]. À l'heure actuelle, celle-ci est devenue un vaste terrain de recherche qui se situe entre les neurosciences, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation. L'étude des émotions s'est donc enrichie avec un intérêt croissant dans l'apprentissage scolaire.

L'apprentissage constitue également l'occasion de mieux se connaître, il est vrai qu'en percevant ses sensations corporelles, il est possible de reconnaitre les émotions qui en sont à l'origine. Ainsi il devient plus simple d'ajuster son comportement et de réagir de façon adaptée à toute situation. Les bébés et les enfants sont ceux qui suscitent et mettent le plus en éveil les émotions. Le fait de « savoir » les entendre constitue une responsabilité. C'est l'essence même du « vivre ensemble ». Lorsqu'on se trouve dans une situation d'apprentissage, il est important de prendre en compte le contexte et la source de motivation (puisqu'on ne fait pas d'apprentissage tout seul). Ainsi, ce processus ne doit pas seulement se situer du côté des procédures et des questions à apprendre. Ce qui va être important c'est la médiation et la qualité des échanges avec l'enseignant.

De nombreuses recherches se penchent actuellement sur la place des émotions dans le milieu académique, plus particulièrement sur l'impact des supports pédagogiques et sur leur émergence. [104] Par exemple, des travaux récents mettent l'accent sur les émotions directement

[102] *Le dernier jour d'un condamné*, 1829.
[103] Depuis la révolution affective (Sander & Scherer, 2014).
[104] Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. A.N.A.E. N° 139, 2015.

liées au contexte scolaire.[105]Dès lors, le psychologue Reinhard Pekrun[106]suggère que les émotions ressenties dans ce contexte sont spéciales et appartiennent à quatre grandes familles.

La première famille de ces émotions se réfère à ce que l'on apprend, à la thématique abordée, et est en lien avec une émotion telle que l'anxiété ou l'ennui. La seconde famille vise la dimension sociale de la situation d'apprentissage en classe. Dans leurs interactions, les élèves éprouvent des émotions qui sont directement liées à la situation (cela peut être le cas de la fierté ou la honte). Les deux dernières familles sont celles qui ont fait l'objet du plus grand nombre d'études en littérature, et ce référent aux émotions épistémiques et d'accomplissement. Ainsi, les premières concernent la dimension cognitive impliquée dans les apprentissages, et les secondes les conséquences liées à ces apprentissages.

Â la suite de ces constats, des recherches scientifiques se sont centrées sur les émotions de l'élève, à savoir si elles viennent de l'élève lui-même et résultent de sa vie personnelle, ou si elles sont nombreuses à tirer leur origine de la situation scolaire. Toujours selon Pekrun, les émotions sont donc sous l'influence de facteurs individuels tels que le patrimoine génétique, les processus physiologiques, les valeurs personnelles, les évaluations cognitives de ses aptitudes et les façons dont les premières expériences d'apprentissage sont vécues. Parmi ces facteurs, la confiance en soi et les valeurs accordées à la tâche sont d'une importance capitale dans les émotions de l'élève. Enfin, concernant l'intensité des émotions, il relève qu'une émotion trop forte a forcément une influence négative dans l'apprentissage. En résumé, l'expérience émotionnelle en lien avec l'activité, joue sur le domaine de la performance dans certains types de tâches, qui affecte en retour cette expérience émotionnelle et sur l'évaluation de la situation.

Le champ des émotions comporte aussi la notion d'empathie qu'il faut est également prendre en compte en classe. La définition donnée par Bernard Rimé [107]en 2005, est qu'il s'agit d'un «*processus par lequel on endosse l'émotion d'autrui*». Selon lui, l'empathie «*procède en droite ligne de la compréhension de la situation de l'autre personne. Elle résulte des images mentales que l'adoption de la perspective d'autrui engendre* ». Il étaye ses propos en

[105] Reinhard Pekrun et ses collaborateurs ont menés plusieurs études qualitatives et quantitatives qui ont révélé l'existence d'un répertoire émotionnel en lien avec l'école. Ils ont ainsi déclarés que toutes les émotions, (sauf le dégoût) sont éprouvées dans le cadre scolaire. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012.
[106] Reinhard Pekrun, Paul A. Schutz, Gary D Phye ,*Emotion in Education*, 2007.
[107] Bernard Rimé, Le partage social des émotions. Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale, 2005.

affirmant que se mettre à la place d'autrui permet de «*s'imaginer soi-même dans la situation de cette personne, ce qui suffit généralement à éveiller les émotions qui correspondent à cette situation*». Dans ses travaux[108], il met l'accent sur les effets positifs de l'expression des émotions et de leur partage. Rimé précise que ce partage est « un puissant outil d'intégration sociale.» Ainsi, les disciplines scolaire sont considérées *«à la fois comme des espaces de vie et d'émotions, et comme des sources de vécu et d'émotions qui accompagnent l'effectuation disciplinaire et lui survivent*».[109] C'est-à-dire que ce que vit l'élève peut générer chez lui diverses émotions, en situation d'apprentissage. À la différence de la contagion émotionnelle, l'empathie est un phénomène conscient qui consiste à être capable de ressentir les états affectifs de quelqu'un d'autre, de se mettre à sa place, de « se mettre dans sa peau ». Cela fait partie du concept d'«intelligence émotionnelle», qui permet de comprendre les sentiments des autres et implique d'être ouvert et respectueux envers eux, pour permettre une communication efficace.

Au cours de mes recherches, j'ai réalisé que peu d'études évaluent expérimentalement le lien entre émotions et performance dans les activités scolaires. Toutefois, Frédérique Cuisinier (que j'ai déjà évoquée précédemment) s'est intéressée à l'impact du contenu émotionnel du texte (qu'il soit joyeux, triste ou plutôt neutre) face à l'état émotionnel des élèves ainsi que sur leurs performances lors d'une dictée.[110] Les résultats ont montré que les élèves avaient tendance à faire plus d'erreurs lorsqu'ils étaient confrontés à des textes émotionnels (positifs ou négatifs) qu'à des textes dits «neutres».

Frédérique Cuisinier a également observé dans sa recherche que le contenu émotionnel des supports pédagogiques (même lorsqu'il est vu de façon positive par l'élève) ne facilite pas toujours la compréhension ou l'acquisition de compétences orthographiques.[111] Et de même, plus le contenu est plaisant, plus la performance va être altérée. Ceci peut s'expliquer par le fait que les émotions induites abaissent les ressources attentionnelles, qui auraient dû servir à réaliser la tâche (par exemple pour comprendre le texte, ou trouver l'orthographe d'un mot).

---

[108] La contribution du partage social des émotions dans la régulation émotionnelle, par Rimé, a été approfondie au moyen de trois études en 2013. La première étude a notamment permis de «*mieux cerner le rôle de la verbalisation émotionnelle dans la gestion des expériences émotionnelles à travers la création d'une échelle d'évaluation des motifs allégués de partage social* ».

[109] Reuter, 2014, cité dans Szajda-Boulanger, 2015, p. 171.

[110] Cuisinier et Clavel, C. «*Les Émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée*». L'Année Psychologique, 2010.

[111] Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N.O., & Pons, *F Impact of induced joy on literacy in children: does the nature of the task make a difference*?, Cognition and Emotion, 2016.

Ces résultats ont toutefois été discutés par Michaël Fartoukh [112]et Elise Tornare,[113]qui évoquent un effet négatif du contenu émotionnel, directement visible sur les performances orthographiques des élèves. Néanmoins, ces auteurs suggèrent qu'une induction de joie peut avoir un impact sur les performances, mais que cela dépend de la tâche (par exemple que la joie était liée à une meilleure performance grammaticale, mais pas dans le cas de la compréhension de texte ou d'une dictée.

Toutes ces recherches valident ainsi la théorie proposée par Pekrun [114](exposée plus haut), selon laquelle le lien entre émotions d'accomplissement et réussite académique est conduit par des processus motivationnels et cognitifs. Nous l'avons vu, la communication d'une émotion à quiconque permet de véhiculer sa propre compréhension de la situation et d'induire une émotion chez autrui. Cela dans le but de modifier son comportement ou le type de réaction attendue, en fonction du contexte.

3 – L'évolution des émotions dans les programmes scolaires :

Les contenus des derniers textes officiels de l'Éducation nationale en France permettent également d'intégrer les émotions au sein des enseignements. Pour le montrer et afin d'assurer une cohérence dans mon travail, j'ai choisi de m'intéresser aux programmes relatifs au cycle 3 (puisque c'est à partir de ceux-ci que se construit ma troisième partie), dans la continuité du cycle 2.

Tout d'abord, les émotions sont largement abordées dans l'enseignement moral et civique à travers le domaine «*la sensibilité : soi et les autres*». Les nouveaux programmes permettent une cohérence et une continuité ludique dans le parcours citoyen et notamment dans la gestion des émotions des élèves. Les objectifs restent les mêmes, les élèves doivent être capables de : «*partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe*». Cela implique qu'ils soient capables d'exprimer leurs émotions et leurs sentiments

---

[112] Fartoukh, Michaël,« *Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2* », L'Année psychologique, vol.114, 2014.
[113] Tornare, Elise. *« Emotion and orthographic performance in a dictation task: Direct effect of the emotional content* », L'Année psychologique, vol. 116, 2016.
[114] Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld et Perry, ont élaboré une échelle « Achievement Emotions Questionnaire ») qui a été validée auprès d'étudiants dans différents pays (Allemagne, Canada, Chine, France) en 2011.

mais également d'arriver à les réguler une fois identifiées. Ainsi le rôle de l'enseignant est de privilégier les situations qui permettent l'expression et la régulation des émotions.

Les programmes de l'Éducation nationale française [115](2015), montrent que lors du cycle 1, les opérations mentales chez les plus jeunes, dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs. L'enseignant doit permettre aux enfants de pouvoir développer leur estime de soi, de s'entraider et de coopérer avec les autres en les acceptant.

Concernant l'école élémentaire (fin du cycle 2 et cycle 3) le programme se présente en trois parties. Tout d'abord sont énoncées les spécificités et le nom du cycle, puis les «*contributions essentielles des différents enseignements au socle commun*» en cinq domaines, et enfin les détails concernant les enseignements et leurs contenus, constitutifs de chaque cycle.

En ce qui concerne le cycle 3, c'est dans un premier temps au sein de la seconde partie du domaine 1 *«Les langages pour penser et communiquer »* et du sous-titre *«comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps»*, que la question des émotions de l'élève est abordée. Dans un second temps, on retrouve cette question dans le domaine 3 «*la formation de la personne et du citoyen»*. Dans un dernier temps, elle est encore présente dans la troisième partie, pour un certain nombre d'enseignements du cycle 3. C'est notamment le cas en français, en arts plastiques, en histoire des arts, en éducation physique et sportive et bien évidemment, dans l'enseignements moral et civique. Ces disciplines prennent en compte les émotions, leur expression et leur régulation.

Les objectifs sont communs aux différents cycles, il s'agit en effet d'être en mesure de proposer à l'élève, des moments d'expression de soi et d'écoute d'autrui, toujours dans le respect de tous. Les nouveaux programmes du BOEN n° 31, en date du 30 juillet 2020, mettent en avant la contribution qu'apporte l'éducation au développement durable, par sa participation à la compréhension des effets des activités humaines sur l'environnement [116](en histoire-géographie, en sciences et en technologie puis dans l'enseignement moral et civique).

Plus particulièrement en EMC, la nouveauté qui est spécifiée dans les programmes est qu'« *en particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la*

[115] Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015.
[116] Ils se référent au domaine 5 : «*Les représentations du monde et l'activité humaine».*

prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court et moyen termes». Ainsi, s'il est important de respecter autrui, il en va de même pour l'environnement. Le fait de développer sa conscience civique s'inscrit donc également dans une dimension écologique.

Bien que les textes officiels n'offrent pas encore une grande place au développement des émotions, l'école française affiche toutefois son intérêt dans la formation, en lien avec les émotions des enfants. Le code de l'éducation affirme «*qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République*».[117] En outre, on retrouve la notion d'émotion au cœur du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de 2015. Celui-ci est composé de cinq domaines de formation et résulte de «*l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit acquérir pour réussir sa scolarité*».[118] Cependant, seuls les domaines 3 «la formation de la personne et du citoyen» et 5 «*les représentations du monde et l'activité humaine»* abordent la question des émotions de l'élève.

Plus précisément, le domaine 3 se concentre sur l'*«expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres»*, ou «*l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis*». C'est-à-dire que, par l'usage d'un lexique adapté, l'élève peut exprimer ce qu'il ressent à l'école et en classe. De même, dans le domaine 5, centré sur l'«*invention, élaboration et production», «l'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques* ».

[117] Article L 111-1.

[118] 31 mars 2015, issue de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire.

Les émotions sont ici évoquées particulièrement en lien avec le domaine des arts, dans lequel l'élève est libre d'explorer et d'exprimer ce qu'il ressent grâce à une activité artistique dont il est l'auteur. De façon officielle, on remarque une fois encore que l'école française prend à cœur les préoccupations liées au vécu émotionnel des enfants, avec la volonté d'une éducation au «vivre ensemble ».

Ainsi, nous pouvons conclure en affirmant que la recherche scientifique, au même titre que les derniers textes officiels de l'Éducation nationale, met en avant le rôle des émotions à l'école et dans les apprentissages. Est également évoquée, de façon plus ou moins explicite, la nécessité de s'en préoccuper et de plus en plus, dans tous les domaines. Les pistes et les stratégies d'intervention sont donc croissantes.

Par exemple, des recherches ont été menées sur des éléments concrets permettant de faire face à un contexte anxiogène en classe et sur les interventions possibles.[119] Et plus récemment, en 2018, des travaux sur la pleine conscience[120]montrent les bénéfices qu'elle peut apporter vis-à-vis de la gestion de fortes émotions négatives et sur le bien-être des élèves.[121] Même si dans cette recherche le point majeur est centré sur les enfants, il est toutefois essentiel de souligner que la gestion et la prise de conscience des émotions dans le quotidien des enseignants sont nécessaires, pour leur propre bien-être mais également et surtout, pour celui des élèves. En effet, les émotions peuvent avoir de fortes répercussions, qu'elles soient positives ou négatives (on peut le constater par rapport à la réussite scolaire mais également sur la motivation, ou le sentiment de compétence). C'est en cela que la recherche ne doit pas mettre à l'écart les ressentis de ceux qui forment les futurs citoyens.

4– L'importance d'un environnement et d'une formation émotionnellement favorables aux apprentissages :

La communication d'une émotion à autrui permet de véhiculer sa propre compréhension de la situation et d'induire une émotion chez l'autre, de façon à ce qu'il modifie son comportement ou sa réaction en fonction du contexte. Comme nous l'avons vu avec les études de Perkun et

[119] Pierre Mongeau, Louise Lafortune, *L'affectivité dans l'apprentissage,* Presses de l'Université du Québec, 2002.
[120] En 2018, les psychologues Jon Kabat-Zinn et Mark Williams, ont décidé de réunir une équipe de renommée internationale dans les domaines de l'étude du bouddhisme et de la recherche scientifique, pour démontrer les bienfaits de la pleine conscience dans les contextes de la santé et de l'éducation.
[121] J. Mark G. Williams, Jon Kabat-Zinn. «*Les richesses de la pleine conscience*.» 1re Édition, novembre 2018.

ses collègues (2011), les émotions émanant des enseignants et des élèves vont avoir des influences réciproques les unes sur les autres. À titre d'exemple, un enseignant manifestant de l'enthousiasme lorsqu'il aborde un nouveau contenu avec ses élèves, peut induire chez ces derniers de l'enthousiasme, et inversement.

Ainsi, il est important de comprendre le fonctionnement des émotions basé sur le principe de la contagion émotionnelle,[122]qui met en évidence l'enjeu interactionnel et émotionnel qu'implique une formation académique. Les émotions sont importantes pour l'enseignant lui-même mais également pour l'apprentissage de l'élève. Néanmoins, celui-ci peut éprouver des émotions en contradiction avec celles de l'enseignant.

Si nous avons vu qu'historiquement, les émotions ne sont pas toujours prises en considération dans les apprentissages vis-à-vis des enfants, il en va de même pour le rôle de du formateur. En effet, l'enseignement ayant été considéré comme une activité strictement cognitive, la recherche s'intéressait principalement aux compétences et connaissances pédagogiques des enseignants.[123]Aussi la dimension émotionnelle impliquée a-t-elle été longtemps négligée dans la recherche. Pourtant le métier d'enseignant implique une certaine connaissance vis-à-vis des émotions, tant positives que négatives, principalement rattachées à la situation et aux comportements des élèves. L'impact des émotions des enseignants sur eux-mêmes et sur les élèves, est donc bien présent.

Conscients de leurs émotions, les enseignants essaient parfois de les réguler pour favoriser une démonstration des émotions « appropriées » en terme d'intensité (même si cela signifie être parfois en désaccord avec leur propre principe ou valeur). En effet, dans la vie de tous les jours, on évite de dire «n'importe quoi». Les interactions quotidiennes sont réglées, afin de maintenir une certaine civilité dans les rapports sociaux et de gérer les éventuels conflits. Mais cela concerne également les expressions émotionnelles. Tout d'abord parce que les paroles elles-mêmes font partie de ces expressions, puis parce que ces expressions sont aussi non-verbales, (ce qui est souvent considéré comme moins contrôlé et exprimant plus sincèrement les émotions que l'on ressent vraiment). Contrôler son activité communicative c'est donc aussi bien contrôler ce que l'on dit, que ce que l'on transmet par le corps. Chacun

[122] Elaine Hatfield, John T. Cacioppo , Richard L. Rapson. *« Contagion émotionnelle».* Article de recherche, juin 1993.

[123] P. Daniel Chen, Charles Mathies. «*Améliorer l'apprentissage et le développement des étudiants dans l'enseignement supérieur*», Volume 2016 , numéro 175, 2016.

gère ainsi son expression et les impressions qu'elle induit, de façon à contrôler les affects produits sur l'autre, et cela de façon réciproque.

Dès lors, au cours de l'interaction on peut voir tout un travail de gestion et de régulation émotionnelle, liés aux autres échanges (qui sont plus orientés de façon cognitive). C'est-à-dire que les réactions verbales peuvent être aussi bien des réactions «impulsives» que contrôlées (par exemple pleurer de tristesse a à la fois des effets "cathartiques" et "régulateurs"). De la même façon, la parole peut servir aussi bien de «décharge émotionnelle», (au même titre que les pleurs ou les cris) et donc être l'objet de contrôle, mais elle peut aussi être l'instrument de ce contrôle. En d'autres thermes, il peut y avoir «répression » de la parole mais aussi «régulation » par la parole.

Le sociologue Norbert Elias a souligné en 1939, l'idée que la «civilisation » réside en fait dans la manière dont une société traite les émotions[124]. Pour ce faire, la société exerce une influence sur les motivations quotidiennes et les comportements émotionnels correspondants, selon trois processus qui sont la différenciation et la reconnaissance des différentes émotions, leur acceptabilité sociale et leur gestion interindividuelle.[125]

Pour le sociologue Julien Bernard, les émotions sont liées à une époque car « *elles ne se contentent pas d'être les composantes de la psychologie de chacun, elles ressortent forcément et entrent en contact avec l'espace social, même lorsqu'elles sont réprimées. Les modalités de leur expression et de leurs significations évoluent.* [126]» Il explique, en accord avec Norbert Elias, et en citant celui-ci que « *l'Europe se caractérisait par la valeur donnée au contrôle de soi et à la faculté de savoir assumer différents rôles sociaux sans exprimer soudainement ses émotions, ce qui ne serait pas bien vu par le reste de la société.* »

Bien plus tard, en 1989, le sociologue Steven Gordon a présenté un cadre théorique dans le but de repérer les variables sociales et culturelles qui peuvent avoir une influence sur ce que les enfants apprennent des émotions, et la façon dont ils s'y prennent. Steven Gordon a

[124] Norbert Elias, «*The Breakdown of Civilisation»,* The Germans, op. cit.
[125] Steven Gordon «*Social structural effects on émotions*». Th. Kemper (ed.), Research agendas in the sociology of emotions, New York, State of New York University Press, 1990.
[126] Julien Bernard, « *La concurrence des sentiments. Une sociologie des émotions* », Paris, éd. Métailié, coll. Traversées, 2017.

notamment tenté d'identifier les pratiques de socialisation qui agissent sur la construction sociale des émotions chez les enfants[127].

Les codes émotionnels s'appliquent donc directement sur les expressions et indirectement sur ce qui est éprouvé. Ces derniers, (comme nous l'avons déjà vu) dépendent de paramètres physiologiques préprogrammés plus ou moins faciles à maîtriser. Le fait de se «plier» aux codes émotionnels implique donc souvent un «travail émotionnel» conduisant à l'acceptation de l'émotion, à sa modélisation, ou encore à sa répression. Dans l'interaction sociale, de façon simplifiée, les échanges résultent de deux niveaux, l'un formé d'unités verbales, du côté rationnel et intentionnel, et l'autre plus involontaire correspondant au niveau profond de ce qui est éprouvé. Ainsi, les membres d'une société disposent d'informations pour «répondre» aux émotions, telle une «didactique» de codes émotionnels. Ils sont également tenus au courant des les circonstances des qui induisent ces expériences. Cela leur permet d'anticiper et de s'assurer une certaine «sécurité psychique».

Il existe toutefois des affects que chacun cherche à éviter ou à contenir sans y parvenir. Il existe, lors de ce contrôle des «mécanismes de défense» ou « d'adaptation» qui peuvent conduire à de l'anxiété ou à de l'angoisse. Le fait d'apprendre implique donc bel et bien une remise en question. Ce processus déstabilisant fait qu'il est impossible de ne pas ressentir, à un moment ou à un autre, une émotion négative. Il semble donc primordial d'encourager l'expression des émotions. C'est d'autant plus important puisque le fait de les nier ne les fait pas disparaitre et risque même de les amplifier.

Parmi les émotions négatives pouvant venir «faire barrage» sur le processus d'apprentissage on retrouve l'anxiété, la peur de l'échec, l'embarras, l'incapacité à comprendre un exercice, le découragement, l'ennui. Au contraire, du côté des émotions positives et bénéfiques sur ce processus, on retrouve principalement le plaisir d'apprendre en général ou sur une matière en particulier, de l'enthousiasme vis-à-vis du matériel d'apprentissage, l'espoir de réussir ou la fierté attribuable à des accomplissements.

Il est important de souligner que ce n'est pas parce qu'une émotion est positive (au sens large) qu'elle est forcément bénéfique pour l'apprentissage. En effet, pour être utile à ce processus, elle doit être liée à l'apprentissage sinon elle peut nuire à l'attention ou à la performance. De

[127] Steven Gordon. « *Social Structural Effects on Emotions»,* 2013.

la même façon, mais inversement, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, ce n'est pas parce qu'une émotion est négative qu'elle représente obligatoirement un frein pour l'élève (l'anxiété ou la colère peuvent le motiver à redoubler d'efforts, à condition que celui-ci veuille vraiment réussir et mette toutes les chances de son côté). De même, l'intensité et la fréquence de l'émotion peuvent avoir des répercussions si elles sont trop fortes.

La socialisation émotionnelle des enfants va se faire principalement à l'école et dans la sphère familiale, là ou les adultes jouent un rôle majeur dans leur développement. [128] Revenons sur le fait qu'une partie du processus de la socialisation consiste à apprendre aux enfants à réprimer ou à dissimuler certaines émotions (par exemple, il leur est demandé de ne pas se mettre en colère ou de ne pas pleurer)[129]. Dès lors, peu à peu, les enfants intériorisent et anticipent les attentes sociales et les réactions face à l'expression d'émotion. [130] Comme ce serait le cas pour toute personne, l'état affectif de l'enseignant peut donc avoir une forte influence sur celui de l'élève. Cela se trouve du côté de la famille de la «contagion émotionnelle », par lequel les émotions des autres sont imprégnées de manière inconsciente. Cela varie d'une personne à l'autre, puisque chacun d'entre nous dispose de différences psychophysiologiques et de ses propres expériences personnelles. Le simple fait d'avoir conscience que les émotions, positives ou négatives, peuvent se propager facilement dans notre entourage, peut inciter l'enseignant à évaluer son état d'esprit avant de donner un cours et à tenter de le changer, si nécessaire. De plus, avant d'être enseignants, ceux-ci ont déjà été élèves.

Ainsi, chacun peut faire l'exercice empathique qui est de se remémorer les émotions qui ont marqué son propre parcours scolaire. En effet, les situations qui en sont à l'origine et les attitudes qu'on eu les enseignants ont eu un impact significatif sur les compétences émotionnelles (qui ce sont développées dans un environnement d'apprentissage stimulant). Ce

---

[128]Geneviève Lepage et Sylvain Coutu, étude de 2018. Les résultats de leur étude montrent que les parents valorisent davantage les pratiques éducatives de soutien et d'encouragement plutôt que celles punitives ou de banalisation du vécu émotionnel de l'enfant. Ainsi, ils observent une certaine cohérence éducative sur le plan des stratégies de socialisation des émotions au sein des familles et dans le milieu scolaire. Leur étude montre également que le rôle d'accompagnement des intervenants en petite enfance, peut être bénéfique aux parents.

[129] Montandon Cléopâtre, Osiek Françoise. «*Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants*». Revue française desociologie, 1996.

[130] Charles L. McCoy et John C. Masters ont menés une étude en 1985, qui a révélé que les enfants savent que certaines émotions doivent être contrôlées pour être socialement acceptables. Ils affirment que ces connaissances sont le résultat du processus de socialisation. McCoy C, Masters J. «*The development of children's strategies for the social control of emotions»,* Child development, 1985.

contexte permet à chacun d'améliorer ses aptitudes sociales, ses capacités à collaborer, à prendre des initiatives, à se mettre à l'écoute des autres.

Avoir confiance en soi et accorder de la valeur aux tâches sont des qualités indispensables pour un enseignant et sont importantes à cultiver et à transmettre. Elles sont également essentielles à la manifestation d'émotions positives liées à l'apprentissage et pour réduire l'apparition des émotions négatives. L'adulte étant le propre maître de ses émotions, il est important qu'il prenne le temps de les évaluer et les réguler si besoin. S'il lui apparaît souhaitable de faire des changements, c'est à lui de voir quelles actions il peut entreprendre ou quelle aide il peut solliciter.

L'enseignant ayant une forte influence sur l'élève, il doit mettre l'accent sur ses capacités plutôt que sur ses lacunes (cela peut se faire en stimulant son intérêt pour les tâches à entreprendre et en considérant les erreurs comme des occasions d'apprendre et non pas comme des échecs). C'est en commençant par être à l'écoute de nos états affectifs et de ceux des autres que l'on peut espérer en tirer davantage de bénéfice. Un environnement d'apprentissage constitue ainsi un contexte privilégié pour l'amélioration de nos compétences émotionnelles. De ce fait, l'importance des émotions dans divers contextes d'apprentissage est de plus en plus démontrée, là où l'école et la classe sont au cœur du contexte émotionnel (la prise en compte des émotions dans la formation enseignante est également mise en avant). Nous avons donc vu que divers éléments sont fondamentaux pour cette formation. La compréhension, l'identification et la régulation des émotions ne sont pas des phénomènes innés.[131]

Il est essentiel de former les enseignants à la dimension développementale des affects chez les enfants et de les encourager dans le développement de ces capacités (comme ils le font déjà pour leurs compétences cognitives).[132] Comme relevé plus haut, les émotions sont importantes dans le quotidien des enseignants et peuvent être directement liées aux résultats des élèves. Il est donc capital de former les futurs enseignants à une prise en compte de leurs propres émotions, surtout en lien avec la gestion de la classe et de la discipline. Pour un enseignement

[131] L'étude la plus populaire à ce sujet, fait partie d'un projet sur les théories de l'esprit chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans cette étude, des enfants ont été soumis à des épreuves relatives à la compréhension des émotions et à la fausse croyance. Gouin-Décarie, Thérèse, et al. « *La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action* », Enfance, 2005.
[132] Frédérique Cuisinier, Francisco Pons. «*Emotions et cognition en classe.*» 2011.

efficace, il faut tenir compte des aspects affectifs individuels et adopter une pratique réflexive centrée sur les émotions. Une formation mettant en lien la conscience de ses connaissances et l'évaluation de ses propres émotions, pourrait favoriser une remise en question et favoriser tout apprentissage.

Dès lors, les formations et la recherche scientifique devraient permettre à l'enseignant l'acquisition de pratiques professionnelles constructives, dans le but d'arriver à un enseignement plus ludique et serin. Le développement social, émotionnel et cognitif joue dans le conditionnement des apprentissages chez les enfants,[133]et le ressentis des enseignants[134], puisque les aspects émotionnels et sociaux sont liés à l'enseignement. Il est dès lors important de développer ces compétences chez les enseignants, tant pour leur propre bien-être que pour celui de leurs élèves.[135]Pour venir enrichir les matières académiques, il faut revenir sur les compétences personnelles et sociales qui permettent aux enfants de s'adapter à la société d'aujourd'hui.

Daniel Goleman et Peter Senge [136]tentent, à travers leur livre, d'offrir une plus grande place à l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales à l'école, puisque les émotions participent à la construction de notre propre identité et influencent nos relations sociales (notamment dans un contexte scolaire). Pour eux, il est donc d'usage de démontrer l'importance de la formation et de la préparation des enseignants. Toutefois, ces auteurs déplorent le manque de matière dont disposent les futurs enseignants pour développer leurs propres compétences émotionnelles et sociales et venir en plus soutenir celles de leurs élèves.

En parallèle, de nombreux enseignants[137] se désolent également de ne pas être suffisamment formés pour répondre aux besoins émotionnels et comportementaux des élèves. Ces besoins

---

[133] Jones, SM, McGarrah, MW et Kahn. «*Apprentissage social et émotionnel: une science de principe du développement humain en contexte*». Psychologue de l'éducation, 2019.
[134] Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L. «*Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions*», 2017.
[135] Exemple de l'ouvrage de sioli, Jérôme, Oriane Petiot, et Luc Ria. «*Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ?»,* Movement & Sport Sciences, 2015.
[136] Le livre met en évidence pourquoi et comment enseigner aux élèves des compétences liées à la concentration en vue de se préparer à des situations précises, ainsi que les bénéfices d'offrir aux éducateurs des outils exploitables pour l'éducation. «*The Triple Focus: A New Approach to Education*», 2014.
[137] Selon plusieurs études, présentées à la suite de ce travail.

font pourtant l'objet d'un enseignement explicite à l'école,[138]comme pour les autres matières scolaires, ce sont des compétences qui s'enseignent. C'est notamment ce qu'ont montré Patrick Bonvin et Nancy Gaudreau en 2015[139], à travers une étude menée sur la perception de futurs enseignants, sur leur propre capacité à appliquer des stratégies efficaces, en terme de gestion de comportements difficiles en classe. Les résultats tendent à confirmer leur idée selon laquelle les enseignants manquent de formation vis-à-vis de la gestion de classe. En effet, ceux-ci rapportent avoir acquis plus de compétences dans ce domaine, grâce à leurs expériences pratiques plutôt qu'à leur formation théorique.

D'autres études ont étés menées sur la formation en rapport avec les aspects émotionnels, comportementaux et les contextes liés aux apprentissages, et ont étés proposées à des enseignants. Les résultats indiquent qu'ils se sont sentis plus en confiance et ont davantage eu recours à des méthodes éducatives favorisant un climat de classe bienveillant.[140]

Des initiatives en lien avec le bien-être des enseignants ont également été reconnues comme efficaces dans l'amélioration de la pleine conscience, l'autorégulation des émotions et l'empathie vers les élèves, tout en favorisant la diminution du stress et leur épanouissement professionnel. C'est par exemple le cas du dispositif CARE,[141] qui permet l'acquisition de compétences positives grâce à huit séquences de *e-learning*, en lien avec les principes de la psychologie positive. Où encore du programme SMART in Education[142], qui propose aux enseignants des services de développement professionnel et des conseil pédagogiques, pour améliorer la participation, la performances et les expériences d'apprentissage de leurs élèves. C'est en ce sens que les auteurs Daniel Goleman et Peter Senge cherchent à valoriser l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) dans les compétences professionnelles attendues chez les enseignants et donc dans leur formation initiale.

---

[138] Bonvin, Patrick., Ramel, S., Curchod, D., Albanese, O. & Doudin, P.-A.. «*Inclusion scolaire: quel positionnement pour soutenir le développement d'une pédagogie inclusive?»* Alter: Revue Européenne de Recherche sur le Handicap. European Journal of Disability Research, 7, 2013.
[139] Bonvin, Patrick., et Gaudreau, Nancy. «*Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois*». Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 2015.
[140] Gaudreau, Nancy. «*La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces*». Éducation et Francophonie, XXXIX, (2), 2011.
[141] CARE :*Cohérence, Attention, Relation et Engagement* créé par des professionnels de la santé mentale : Rébecca Shankland, Jean-Paul Durand, Ilios Kotsou et Christophe André en 2017.
[142] Programme élaborés à partir de la recherche spécialisée EdTech.

"*L'une des raisons pour lesquelles nous écrivons ce livre maintenant est que tant de progrès ont été accomplis récemment dans chacun de ces domaines. Il existe maintenant des concepts, des outils, des stratégies pédagogiques et des ressources éprouvés pour aider les écoles à apporter aux étudiants de manière efficace."* [143]

Daniel Goleman et Peter Senge indiquent, sur la foi de leurs données, qu'un environnement d'apprentissage mettant en lien les compétences émotionnelles, sociales et cognitives se révèle bénéfique pour les enfants (tous susceptibles de vivre une situation stressante ou un traumatisme). Parallèlement, des études ont relevé que le programme d'ASÉ permet une diminution de la violence à l'école,[144] une amélioration du climat scolaire, [145] des relations plus positives avec les autres, et même une augmentation de la motivation des élèves.[146]

Ce concept d'apprentissage socio-émotionnel ASÉ[147]a pour but de permettre l'intégration de la cognition, des émotions et du comportement dans des environnements d'apprentissage équitables, afin que tous les élèves puissent s'épanouir, en enseignant la connaissance et la compréhension des émotions pour développer un savoir-vivre dans différents contextes et sur des bases saines. Selon le professeur Maurice Elias,il s'agit plus précisément d'un «*processus d'apprentissage continu, au cours duquel l'individu apprend sur lui, sur l'autre et sur le monde* ».

Pour lui, « *notre système d'éducation n'a pas été organisé autour des aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage et plusieurs années sont nécessaires pour susciter de réels changements dans le domaine de l'éducation. La place des émotions dans la profession enseignante a depuis longtemps été démontrée, et elle nécessite aujourd'hui qu'on habilite les futurs enseignants à mieux les gérer, plusieurs d'entre eux le réclamant dès la formation initiale*» [148]

Pour pallier ce manque de connaissances, diverses recherches ont étés menées et ont donné lieu à des formations complémentaires. J'ai donc choisi d'évoquer l'ASÉ, qui vise cinq grands

[143] Peter Senge, 2014
[144] Edwards et al., 2005.
[145] Battistich, Schaps & Wilson, 2004.
[146] Reyes et al., 2012.
[147] Soutenu par la *Collaborative for Academic, Social,and Emotional Learning* (CASEL, 2013).
[148] Maurice Elias (2019), « *What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to Social-Emotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL* », Educational Psychologist, vol. 54, n° 3, p. 233-245, 2019.

domaines de compétence, décrit par la psychologue du développement Kimberly Schonert-Reichl[149]en 2017. Le premier domaine est la *conscience de soi* (CdS), le second est l'*autogestion* (AG), le troisième, la *conscience sociale* (CS), vient ensuite le quatrième, les *compétences relationnelles* (REL) et enfin le dernier, la *prise de décisions responsables* (DÉC). Pour offrir plus de précisions, j'ai décidée de détailler ces domaines en annexe 5.

Depuis quelques années maintenant, l'ASÉ se développe de façon croissante dans le milieu scolaire. Cet engouement constitue également l'une des missions éducatives sollicitées pour prévenir la violence et le harcèlement à l'école,[150] particulièrement mise en avant par Jonathan Cohen, psychologue clinicien et spécialiste de l'éducation. Effectivement, dans un chapitre de l'ouvrage « *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*.», il désigne l'impact que peut avoir le climat et l'effet du contexte scolaire sur l'apprentissage et le développement d'attitudes responsables et citoyennes chez les enfants.[151] Cela permet de pallier certains problèmes présents dans la majorité des programmes de formation initiale, à savoir l'absence de cours spécifiques à l'enseignement des compétences socio-émotionnelles à des élèves, et à développer ces compétences pour soi-même (savoir-faire et savoir-être).

C'est aussi l'avis donné en 2015 par l'OCDE,[152]qui lutte en faveur de l'enseignement des compétences émotionnelles pour tous les enfants. Elle considère qu'en les habituant le plus tôt à l'expression des émotions et à la gestion du conflit, ils seront plus capables de répondre, de manière positive, à leur bien-être et au bon fonctionnement de la société. Il faut ainsi retenir qu'il ne faut pas faire l'impasse sur le développement des compétences émotionnelles et sociales au sein des enseignements et des formations de futurs enseignants. En effet, si ces compétences sont aujourd'hui reconnues comme étant liées au développement global des enfants, la notion d'émotion peine encore à se faire une place dans le système académique.

---

[149] Schonert-Reichl, KA et Roeser, R. «*La pleine conscience dans l'éducation des enfants, des adolescents, des jeunes adultes et des enseignants: théorie, recherche et programmes émergents.»* NY: Springer Press.2017.
[150] Debarbieux Éric, «*L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*». Armand Colin, « U », 2016.
[151] Cohen Jonathan, Chapitre 12. «*L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord. La mobilisation de tous pour la réussite scolaire et personnelle de chacun*», dans «*L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*», sous la direction de Debarbieux Éric. Paris, Armand Colin, « U », 2016, p. 183-196.
[152] *Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE),* sa création remonte à la mise en œuvre du plan Marshall, après la Seconde Guerre mondiale, dans le but de reconstruire les économies européennes, de favoriser une croissance économique durable mais également l'essor de l'emploi et donc une progression du niveau de vie.

Il convient toutefois de noter que même si l'ASÉ permet une réflexion sur cette place à leur accorder, elle comporte des limites. Effectivement, ces analyses sont basées exclusivement sur les contenus de cours issus de sites Web des universités, ce qui a pour conséquence de donner une vision limitée de ce qui est réellement transmis dans les salles de cours. Une autre limite de l'ASÉ peut être en lien avec la nouveauté de la formation, qui a dû emprunter des concepts déjà existants pour former ses composantes (tels que le développement psychosocial, socio-affectif, ou les compétences émotionnelles et sociales), et qui ne se démarque pas toujours suffisamment de ceux-ci.

La place de l'ASÉ reste donc encore à définir dans le cadre d'une formation initiale. Des recherches dans le but de cibler plus spécifiquement ses contenus et ses méthodes pédagogiques sont actuellement encore en cours (que ce soit pour les futurs enseignants du primaire, mais également du secondaire).

Toutefois, elle semble être une opportunité éducative à développer dès le début de la scolarité. Pour ce faire, il faut en amont cibler les objectifs éducatifs spécifiques et veiller à l'accompagnement des futurs enseignants dans cette voie.

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'il est essentiel de se positionner face à la présence de l'émotion et de la cognition dans les activités scolaires. Les recherches ont démontré que la formation enseignante pourrait bénéficier bien plus de l'intégration de ces éléments. Grâce à l'intégration de cette connaissance, les futurs enseignants seraient capables de déceler les émotions déclenchées chez les élèves, ainsi que de mieux comprendre la valeur diagnostique en lien avec l'appropriation de connaissances.

Il serait ainsi intéressant de proposer des dispositifs d'accompagnements scolaires adaptés à l'intégration de la dimension émotionnelle.[153] Cela favoriserait la tendance, proposée par les psychologues en éducation Paul Schutz et Sonja Lanehart[154], à mettre les émotions au cœur du dispositif d'apprentissage. Mieux les connaître et en tenir compte permet en effet de créer un environnement favorable qui constitue de surcroît une piste de développement professionnel pour les enseignants.

[153] Cuisinier F. 2011.
[154] Dans la première édition d' «émotions dans l'éducation», numéro spécial de psychologue de l'éducation, 2002.

Nous l'aurons compris, l'émotion joue un rôle majeur dans tous les domaines d'enseignement, y compris dans la philosophie de l'émotion, la philosophie de l'esprit, l'histoire de la psychologie ou encore dans les cours d'histoire. Notre société moderne fournit de plus en plus de matière sur les émotions dans le domaine des sciences mais également dans des théories philosophiques, grâce au développement croissant de travaux portant sur le système nerveux central (et le cerveau en général), à l'émergence des recherches interculturelles et en lien avec l'anthropologie, et à la prise en compte récente de la «cognition» dans l'émotion, à la fois en philosophie, psychologie et en sciences sociales.

Nous pouvons retenir que les émotions sont donc sous l'influence de nombreux facteurs individuels, et donc personnellement vécues par tous. Dans le milieu académique, ces facteurs sont d'autant plus importants pour les enfants, puisqu'ils concernent la confiance en soi et les valeurs accordées à la tâche.

Si les premiers travaux menés sur les émotions dans l'apprentissage portaient principalement sur l'influence des émotions négatives, et plus spécifiquement sur l'anxiété[155], nous avons montré qu'ils ont depuis évolué, et qu'ils s'orientent à présent vers l'influence dans l'apprentissage des émotions positives.[156] C'est en effet ce que révèlent les derniers programmes de l'Éducation nationale française (2015), relatifs à la question des émotions, qui concernent les élèves. Effectivement, la place des émotions y est bien plus importante que dans les programmes de 2008, où elles ne figuraient pas comme un objet d'enseignement en tant que tel. Cet apprentissage s'inscrit dans la dimension : « La sensibilité : soi et les autres. Concernant les programmes de l'école maternelle, le mot « émotionnel » apparaît une fois (page 3) dans un texte comportant dix-neuf pages, le mot « émotions », quant à lui, quatre fois (pages 4, 9, 11 et 13). Ces deux premières apparitions interviennent au début du texte présentant les particularités et ambitions de l'école. Il est également notifié qu'« au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres » (page 4.) Les trois dernières apparitions du terme « émotions » au sein du programme de l'école maternelle, interviennent lors de la présentation des cinq domaines d'apprentissage constitutif de ce programme. Maintenant, en ce qui

[155] Sous la direction de Louise Lafortune , Pierre-André Doudin , Francisco Pons , Dawson R. Hancock, *« les émotions à l'école »*, Collection éducation – intervention, 2004.
[156] Frédérique Cuisinier, Elise Tornare et Francisco Pons, *« les émotions dans les apprentissages scolaires :un domaine de recherche en émergence »*, ANAE, 2015.

concerne l'école élémentaire ainsi que le collège, le mot « émotions » apparaît cinquante-huit fois, quant au terme « émotionnel », une seule fois (page 156), dans un texte de 386 pages.

C'est ainsi que l'école française affiche sa préoccupation envers les émotions des enfants, ainsi que sa volonté formative, en y intégrant le rôle des états émotionnels.

Pour conclure cette seconde partie, nous pouvons également retenir que les émotions entretiennent une relation bidirectionnelle avec les apprentissages, pouvant faciliter où, au contraire, venir entraver ces derniers. Il est important de permettre aux élèves de comprendre ces processus, dans le but de les amener à être pleinement disponibles pour s'approprier les savoirs. L'enseignant joue donc ici un rôle clé.

III : TROISIÈME PARTIE : Analyse de la pratique :

1 – Enjeux et développement de la recherche en EMC :

Pour répondre à de nombreuses interrogations en lien avec les programmes et les pratiques pédagogiques actuelles, je vais m'intéresser au rapport aux autres et à la compréhension des sentiments, que l'EMC appelle « le vivre ensemble », ce domaine s'appuyant également sur les apports de la vie scolaire. Par ailleurs, je me pencherai également sur différentes illustrations et représentations des émotions apportées par différents supports (tels que la littérature de jeunesse, les médiats, les arts…) et notamment avec l'œuvre de Michel Ocelot, *Kirikou*, ou les albums « *Max et Lili* ». Autant de productions emblématiques et représentatives de la volonté d'inclure la place non négligeable qu'est celle des émotions au sein des enseignements d'éducation civique et morale.

Le but est de favoriser une pédagogie différenciée et d'amener les élèves à la culture de la sensibilité. Cela signifie concrètement apprendre à accepter et à respecter les différences dans son rapport à soi et à l'autre, à prendre conscience de sa responsabilité individuelle, à adapter son attitude à l'école en fonction des idées des autres, à partager et réguler ses émotions, afin de pouvoir ainsi coopérer et avant tout de se sentir membre de la collectivité. Tout au long du cycle 3, le respect par les élèves des autres se trouve au centre des préoccupations. Ainsi, il semble intéressant d'initier les élèves, dans des situations concrètes, à comprendre la valeur de l'engagement moral et de la citoyenneté.

Les deux premières parties de ce travail ont contribué à montrer que l'histoire est chargée en émotions, et que les programmes scolaires sont inscrits dans un contexte historique (en lien avec l'éducation et la politique). L'histoire de l'école et de l'instruction morale est aussi marquée par ce contexte. L'EMC est une matière qui implique de mener un travail sur soi, mais également avec autrui, ce qui la place dans une perspective collective elle-même traduite par l'échange et le partage (de valeurs, de symboles). Dès lors, il paraît essentiel de pouvoir proposer aux élèves des supports ludiques et conformes aux programmes, tout en veillant à ce qu'ils fassent mention des émotions dans les ressources qu'ils apportent. De même, le processus d'enseignement nécessite d'avoir recours à l'interdisciplinarité et d'élargir les supports ou les entrées pédagogiques, afin d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre en ayant une culture ouverte et dynamique. Travailler sur le thème des émotions en EMC amène

les enfants à tenter de les comprendre, puis de les identifier afin de nouer des liens avec autrui et de se socialiser. Il est donc essentiel qu'ils apprennent et acceptent que nous ressentons tous des émotions. En classe, l'enseignement moral et civique peut ainsi conduire à des changements bénéfiques, que ce soit au niveau des pratiques, comme des comportements des élèves. Selon moi, c'est un bon moyen de clarifier des situations sociales, ou d'introduire, auprès des élèves des outils en lien avec la vie de classe, visant à améliorer le climat scolaire.

« *L'école doit donner aux élèves les instruments de leur autonomie et de leur responsabilité, en développant leur esprit critique, (...) en leur transmettant les valeurs, les concepts et les outils pouvant garantir leur propre protection, en même temps que le respect d'autrui. Il s'agit avant tout de leur faire prendre conscience que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont pas neutres: qu'ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc surdéterminent leur contenu*." [157]

Au cours de mes recherches, j'ai remarqué que la littérature scientifique concernant les émotions était très vaste. J'ai toutefois eu la possibilité de me renseigner plus précisément sur les supports étudiés en classe, lors de mes différents stages. Cela a conduit à la découverte de certains albums, proposant notamment aux enfants d'apprendre à nommer, et à comprendre petit à petit les émotions.

Parallèlement, j'ai également eu la possibilité de profiter du second stage de l'année 2020, afin de mettre en pratique une situation d'apprentissage d'Enseignement moral et civique au cycle 3. Mes objectifs étaient de faire état du vocabulaire connu, des émotions ressenties par les élèves à l'école, de la façon dont ils considèrent leur expression émotionnelle dans l'espace scolaire et personnel, mais également d'introduire un support vidéo afin d'étudier les enfants en « action » et de pouvoir observer/comparer les perspectives offertes par ce type de média.

Si les enseignements dispensés à l'école vont influencer la construction des enfants, il en va de même concernant les supports utilisés pour étayer l'apprentissage. Il est donc impératif que ceux-ci témoignent d'une certaine qualité de rigueur et soient cohérents avec les séances menées.2 : Ressources pédagogiques :

[157] Bruno, Pierre, « *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation* ». Paris : In Press Éditions, 2002.

Nous l'avons vu précédemment, les enseignants ne se contentent pas d'appliquer un programme, ils construisent une progression, et traitent des émotions dans un cadre bien défini, notamment en lien avec la pédagogie différenciée. Ainsi cela leur permet de pouvoir agir sur les apprentissages explicites des émotions, comme aussi sur le vécu émotionnel de l'élève. Dès lors, à partir du cycle 1, des supports tels que des contes, des albums ou des romans sont privilégiés par les enseignants dans le but de susciter des réactions et de provoquer une verbalisation chez les élèves. Un album est avant tout un média culturel dont l'histoire nous socialise. En effet, c'est la retranscription d'une parole écrite qui véhicule un partage avec le destinataire. Les albums de jeunesse permettent une socialisation des enfants via des contenus adaptés et ludiques, en fonction des âges, et pourront être des supports intéressants à utiliser dans le cadre de la mise en place de séance. Les enseignants auront ainsi l'occasion de s'en imprégner afin de mener un travail autour des émotions, de la formation du futur citoyen, de sa socialisation et également pour développer la notion du « vivre ensemble».

En ce qui concerne la littérature autour des émotions, elle est en constante évolution dans le rapport entre l'enfant, le monde et sa psychologie. Peu à peu, on remarque que de nombreux ouvrages ont été publiés dans le but de guider les parents et les enseignants, à travers une démarche bienveillante vis-à-vis de l'enfant et de la construction de sa vie émotionnelle. Parmi les plus utilisés en classe on peut citer « *Le loup qui apprivoisait ses émotions* » d'Orianne Lallemand et Éléonore Thuille, « *La couleur des émotions* » d'Anna Llenas ou encore certains albums de la série *« Max et Lili* » de Dominique de Saint Mars.

Ces supports permettent de faire appel à l'imaginaire des enfants et de créer un lien avec les héros de littérature (auxquels ils pourront par la suite se référer), afin que les élèves se servent des outils, des moyens d'expression, mais également des codes sociaux (pour exprimer ses sentiments de telle ou telle manière, à tel moment). Plus l'âge du public ciblé augmente, plus les histoires ont tendance à induire la discussion, plutôt que provoquer une simple transmission de valeurs floues et hors contexte. De façon générale, la littérature de jeunesse envisage les émotions d'un point de vue concernant l'expression émotionnelle, la compréhension des émotions et le rapport à l'autre. Ce sont des notions qui font écho aux programmes, aux manuels scolaires, et qui sont en lien avec les ressources pédagogiques. De ce fait, ces livres servent souvent de supports afin d'envisager une « entrée en matière » dans

le cadre de situations d'apprentissage en éducation morale et civique, et se retrouvent souvent au croisement de plusieurs enseignements.

La limite de ces ouvrages peut cependant se situer du côté de la « connotation » de certaines émotions, en effet la colère est souvent représentée de façon négative, au même titre que la joie bénéficie d'une interprétation positive. Cette particularité se retrouve notamment dans la série *« Max et Lili »*, où chaque livre illustre un thème bien précis et où l'auteur expose de nombreuses valeurs que l'on retrouve en contexte scolaire (« *Max n'aime pas l'école* « ; « *Lili se trouve moche* » ; *« Max et Lili ont peur* » ; « Max veut être délégué de classe »…) Il en existe aujourd'hui 125 tomes.

De la même façon que les émotions ressortent à travers les textes littéraires, elles font aussi l'objet d'analyse ou de débats avec des œuvres d'arts ou s'expriment par les arts visuels, pour venir enrichir l'éducation culturelle et civique de ces futurs citoyens. Par exemple, l'histoire des arts, en relation étroite avec le programme d'histoire, contribue à créer un lien avec les autres enseignements.

Cet enseignement cherche à construire des éléments de référence d'une culture humaniste, tout en conduisant les élèves à questionner leur environnement, à élargir leur horizon culturel et à apprendre à connaître et respecter autrui. En croisant savoirs et pratiques, il est possible, grâce à l'histoire des arts, de lutter contre les préjugés, les inégalités sociales et de renforcer l'éducation, par l'ouverture d'esprit et la connaissance acquises, fondées sur les principes de la République.

L'approche artistique, à travers plusieurs temps de l'histoire, suppose de faire découvrir des œuvres de référence, dans des champs disciplinaires divers. Après une première approche, qui vise à laisser s'exprimer les élèves sur leur ressenti, il faut ensuite les orienter, à l'aide d'un récit, afin qu'ils puissent regarder avec un œil « averti », ce qui leur permettra de focaliser leur attention sur le sens des éléments (on parle « d'éducation du regard. ») L'œuvre en question peut également servir de point de départ pour susciter un débat, on peut chercher à faire exprimer les élèves sur l'émotion qui a pu être représentée par l'artiste ou celle qu'elle à provoquée chez eux. « *L'éducation artistique et culturelle contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves, notamment par le développement de l'autonomie et de la*

créativité, la diversification des moyens d'expression et l'appropriation de savoirs, de compétences et de valeurs. »

Au travers des œuvres et de leur imagination, les élèves vont avoir la possibilité de se construire en développant leur langage, mais surtout l'expression d'un point de vue. Selon Sylvie Baux-Peyrat, (conseillère pédagogique d'arts visuels), « *il faut donner une consigne ouverte et permettre la reformulation par chacun pour obtenir une multitude d'explorations plastiques. Chaque enfant doit avoir la possibilité de s'exprimer librement face à la consigne donnée en fonction de ce qu'il est* ». De même, « *La constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes (...) Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir son regard, à développer son intérêt. Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connaissances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche*.» [158]

Marie-Jeanne Lesot et Marion Dejyniecki, à travers de leur article « *Etablissement de relations entre émotions, couleurs subjectives et couleurs objectives à partir d'annotations* », montrent par exemple, qu'il existe un lien réel entre les émotions et les couleurs (notamment utilisées dans les arts). Une culture autour des supports artistiques semble donc importante à intégrer auprès des élèves car elle va leur permettre de développer certaines aptitudes telles que la curiosité, la manipulation de différentes techniques, l'esprit critique puis, surtout, l'imagination et la créativité, essentielles à entretenir (comme le cerveau) afin de pouvoir les développer et les affiner.

Toutefois, il convient d'établir un point important, avant d'aborder la suite de ce travail. La littérature de jeunesse, autant que les films destinées aux enfants, devraient préoccuper tout adulte (et plus particulièrement les enseignants), dans la mesure où leurs contenus contribuent à partager des visions du monde, en fonction de représentations déjà structurées et souvent imposées comme telles. À l'heure actuelle, il est donc important de prendre du recul par rapport aux principaux enjeux de la culture. Les enseignants devront s'y référer avant de

[158] Histoire des arts, BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

laisser les élèves « *consommer les médias afin d'être pleinement conscient de toutes les valeurs qui peuvent être véhiculées par ces récits* ».[159]

Il est également possible d'élargir le champ culturel en intégrant des médias ouverts à la diversité. Lors du cycle 3, les élèves vont notamment être amenés à découvrir diverses formes d'expression visuelle et de médias.

Si les supports sont essentiels lors des apprentissages des enfants, il en va de même pour les guides pédagogiques à destination des enseignants. Comme nous l'avons vu à travers la partie précédente, les adultes doivent être conscients des savoirs qu'ils véhiculent, mais également être en harmonie avec eux-mêmes, avant de pouvoir transmettre leurs savoirs et leurs valeurs à autrui. Parmi les supports à destination des professeurs, j'ai choisi d'en citer deux.

Premièrement, le document intitulé « *Travailler les émotions à travers des albums jeunesse*»[160] par l'Académie de Reims et le Réseau Canopé. Cette publication propose la consultation de livres, destinés à chacun des cycles scolaires, et ayant un intérêt pédagogique pour la classe. Ce document traite, en premier lieu, de récits dont la thématique dominante est en lien avec les émotions, puis de livres (tels que les imagiers sans texte), et enfin de divers récits pouvant être exploités par des enseignants (toujours à travers la compréhension et les émotions qu'ils suscitent.)

Puis, en second lieu, le guide d'enseignement moral et civique *« Max et Lili* »[161] destiné au cycle 3, qui reprend l'univers de la série de bandes dessinées « *Max et Lili* », dans laquelle, à travers l'exploitation de l'EMC, chaque livre est consacré à une thématique présentant divers sujets autour du vivre-ensemble, de la famille, de la différence, ou encore de l'environnement. Ainsi, sur le site du Réseau Canopé, des fiches pédagogiques sont proposées aux enseignants, partagées entre les quatre dimensions du programme d'EMC et en lien avec un album de la série. Dans ce guide, les émotions sont abordées dans le chapitre « Exprimer ses émotions ». Il est structuré en six sous-parties suivantes ; « lire et réfléchir », « observer », « comprendre la leçon », « débattre », « retenir » et « préparer une exposition ».

Il s'agit donc de documents qui peuvent être exploités et faire l'objet d'une séquence en classe, reposants principalement sur l'expression et la compréhension des émotions.

---

[159] Bruno, Pierre, « *La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation* », Paris : In Press Éditions, 2002.
[160] « *Travailler les émotions à travers des albums jeunesse cycles 1, 2 et 3* », Atelier Canopé 51 Reims, février 2017.
[161] « *Guide d'enseignement moral et civique Max et Lili, Cycle 3* » , édition Calligram, 2016.

2- Séquence personnelle :

Afin d'enrichir mes recherches, j'ai cherché à trouver un nouveau support scientifique, en lien avec les émotions et le cinéma, qui serait adapté à l'école élémentaire et qui répondrait à certains critères. Si je suis partie du cinéma, c'est parce que selon moi, le film peut permettre aux élèves de s'y projeter et ainsi de mieux comprendre les situations de la vie quotidienne.

C'est ainsi que je me suis intéressée à l'article « Les mots, la bouche au creux de la métamorphose, *Kirikou et la sorcière*»[162] dans le but d'amener à un travail de verbalisation autour des émotions, mais également pour démontrer que les croyances d'une culture ne sont pas toujours véridiques et qu'il est important de vérifier par soi-même.

Toutefois, avant de continuer, il semble important de rappeler la relativité et la limite de mon regard, en tant qu'étudiante et future enseignante, que je propose à travers cette recension. Et de souligner le fait que ma posture va être « multi-référencée » (praticien *versus* chercheur), en vue de la lecture et de l'analyse des différents articles.

La publication en question a été rédigée par Carole Wrona dans la revue Vertigo» de novembre 2002, éditée par « édition ligne » dans la catégorie « Changement d'identité ». Celle-ci se base sur l'œuvre « *Kirikou et la sorcière* », de Michel Ocelot. Carole Wrona est autrice, docteur en cinéma-audiovisuel et en esthétique de l'image, ainsi que professeur à l'Ecole Supérieure de Réalisation Audiovisuelle à Paris. Plus précisément, le but de cette revue est avant tout d'établir des liens entre le monde et le cinéma à travers des fictions et des documentaires ainsi qu'avec de grands classiques et des essais de jeunes auteurs encore méconnus. Puis de rechercher, à travers des œuvres passées ou actuelles, des figures ou objets qui jouent un rôle important dans l'évolution cinématographique.

« Douloureux mystère de l'être humain, je étant toujours un autre, une image n'étant jamais assurée d'être simplement une image. » [163].

Dans cet article, Carole Wrona s'intéresse particulièrement aux derniers instants du film *« Kirikou et la Sorcière »*. Cela correspond à une « métamorphose », à partir du moment où

[162] Wrona, Carole. « *Les mots, la bouche au creux de la métamorphose. « Kirikou et la sorcière »,* de Michel Ocelot », Vertigo, vol. hs novembre, no. 2, 2002.
[163] Michel Ocelot, 2001.

Kirikou parvient à arracher l'épine du dos de Karaba. En effet, cette scène montre les changements qui ont lieu à travers les personnages grâce aux images et aux mots du cinéma d'animation. Plus précisément, l'intérêt est d'exposer le monde tel qu'il est, avec ses angoisses archaïques, ainsi que les croyances erronées sur l'identité au travers du conte. Le terme «d'angoisse archaïque» s'éclaircit notamment à travers l'oralité de cette scène, dans la métamorphose. Comme le montre le film, la plupart des transformations débutent par la bouche (l'absorption du breuvage mystérieux, le baiser donné, les injures qui sont dites, le vœu prononcé…). En plus du caractère oral, après avoir compris l'origine du mal de Karaba, on retrouve aussi la dimension phallique.

Karaba est avant tout une victime, touchée par une tragédie, le viol, qui ici prend la forme d'un sortilège, traumatisme qui l'emprisonne psychiquement (cette souffrance ne s'est manifestée à aucun moment de façon visible et sans cette explication, il est normal de penser que cette femme est simplement méchante, surtout pour des enfants). Le fait d'arracher de son dos l'épine empoisonnée (qui est donc un symbole phallique) reviendrait à lui faire retrouver son identité originaire. « La sorcière pousse un hurlement abominable, paralysant d'effroi la forêt, la savane, le village.» On observe une transformation psychique et une « renaissance » introduite par ce cri (comme lors d'un accouchement). Pour la première fois dans l'histoire, elle se dévoile entièrement par son changement, qui la fait redevenir une autre (peut-être celle qu'elle était avant). C'est-à-dire qu'elle comprend que ce changement lui est bénéfique dans le sens ou « cela ne peut faire mal d'être soi-même ». Ainsi il y a un réel changement chez les deux protagonistes. Karaba reste physiquement la même mais change, de façon psychique. Alors qu'à l'inverse, Kirikou reste moralement le même mais change, de façon physique. C'est ce chemin initiatique et ce « renouvellement » d'identité qui vont permettre de délivrer les hommes du village de l'enchantement, et de déconstruire les fausses croyances des villageois vis-à-vis de Karaba.

Ce qu'il faut en comprendre, c'est qu'en réalité, Kirikou n'est pas si petit, pas plus que Karaba n'est méchante. Grace au dessin animé, Michel Ocelot a donc réussi à présenter une métamorphose de manière abordable pour les enfants avec des subtilités accessibles aux adultes. Cela s'est établi à travers un changement discret de décors (dans le fond, les fleurs qui s'ouvrent par exemple), après la transformation interne de la sorcière et celle externe de Kirikou. Il montre alors un univers qui évolue constamment et fait le lien entre écriture, oralité et visualité.

Pour terminer, l'histoire propose une identification, en d'autres termes, c'est l'épreuve de la reconnaissance, c'est-à-dire, le fait de changer d'identité, d'être un « nouveau moi » (en restant pourtant le même) à travers le regard d'une société et d'une mère. Lors de sa revenue au village, personne ne semble reconnaitre et identifier Kirikou, seule l'intervention maternelle fait alors éclater la vérité. On remarque que ce n'est pas avec la vision, mais grâce au touché que la mère de Kirikou le reconnait.

En conclusion, Carole Wrona différencie Kirikou des autres héros de littérature. En effet, sa tâche n'est pas de se construire sa propre identité mais de calquer celle que son village lui impose avec un rôle préétabli. Pourtant, elle fait remarquer que le héros ne suit pas le chemin qui lui est imposé et trace sa propre route avec force et courage : l'enfant devient adulte et se démarque par sa grandeur physique (ce qui constitue un parcours initiatique véhiculant une puissante morale porteuse de sens.)

Finalement, il a réussi à surmonter toutes les épreuves de lui-même. Ce que l'on peut dire avec ces éléments est que cette transposition filmique comporte une grande richesse narrative et est intéressante à aborder de façon pédagogique, car elle apporte de nombreuses richesses d'un point de vue linguistique et culturel. De même, de nombreux éléments du film peuvent permettre « ressentir » intérieurement le conte traditionnel africain, notamment grâce aux richesses sonores, d'abord la voix off masculine qui apporte les éléments que les images seules ne peuvent décrire (mais en même temps, qui n'évoque que les apparences extérieures à l'histoire.) Puis, le ton et les expressions au travers des dialogues, surtout lors de tensions verbales dans les discours (tous porteurs de marques sentimentales, de sentiments, d'émotion ou encore d'affectivité.) Et enfin, la profondeur symbolique qui est mise en valeur par le retour à un équilibre d'un village qui sombrait jusqu'alors, dans un « chaos » social. On retrouve ainsi à travers cette transposition filmique, la dimension orale du conte et de son conteur, avec un fort pouvoir d'évocation suscitant l'émotion.

À travers mes recherches, j'ai ainsi pu constater que ce film est largement sollicité en tant que support d'enseignement dans un grand nombre d'établissements scolaires. Effectivement sa diffusion a été soutenue par de nombreux acteurs tel que le service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud, du CIEP du Tampon et du CRDP de La Réunion, l'UNICEF où encore par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse Française, par exemple. Dès lors, on peut affirmer que ce film a bien sa place dans

les programmes puisqu'il répond à plusieurs objectifs attendus tel que ceux visant à la communication, à la sociolinguistique ou à la culture sociale. C'est, entre autres, ce qu'affirme Michel Ducroc [164]en 2005 lors d'une étude scientifique.

Plusieurs critères nous permettent également de corroborer la validité scientifique de cette œuvre. D'une part elle est mondialement reconnue et d'autre part, elle constitue une ressource accessible aux enfants, de façon universelle. Le symbolisme du héros de l'histoire est en effet essentiel. Ici les destinataires sont avant tout les enfants, et le personnage principal, Kirikou, est lui aussi un enfant, très petit mais surtout très précoce pour son âge (il constitue une référence visuelle pour les élèves qui peuvent se reconnaitre en lui ou établir une certaine proximité). Cela permet de soutenir une dynamique narrative qui a pour but de stimuler et de questionner les enfants, pour les amener à la socialisation et donc à la communication.

3- Séquence personnelle :

Comme je l'ai mentionné à plusieurs reprises au cours de ce document, mon second stage, lors de ma première année de master, a été l'occasion d'introduire toute une séquence (que j'ai entièrement réalisée), en EMC, avec une classe de CM2.

L'objectif de cette séquence était d'amener les élèves à se questionner et à identifier les émotions chez soi et chez les autres, mais aussi de pouvoir identifier les conflits et apprendre à les résoudre de façon non-violente. Lors de la réalisation de cette séquence, je me suis appuyée sur le support filmique *« Kirikou et la Sorcière »* de Michel Ocelot. Au cours des séances, les élèves ont pu (re) découvrir le film, les questions données et les interrogations suscitées par les enfants eux-mêmes ont conduit à des explications ou à des débats en EMC. Cela leur a permis d'en apprendre plus sur leurs camarades, mais également de comprendre leur ressentis internes et de pouvoir l'associer à une émotion. De même, l'écoute et le respect des autres, ont été largement sollicités lors de ce travail.

J'ai ainsi mené quatre séances toujours en lien avec la culture (mêlant sensibilité, règles, droits, jugement et engagement) et en suivant le même cheminement, afin de créer une cohérence dans l'apprentissage des élèves. Ainsi, avant chaque présentation, nous avons mis

[164] Ducros Michel, *Lire le visage,* Ambre.

en place des rituels au sein de la classe. Cela afin de proposer une phase d'introduction, dans laquelle j'ai demandé aux élèves de faire état de leurs connaissances, puis de se remémorer ce qui a été vu et appris lors des séances précédentes. De la même façon, lors de la clôture des séances, nous avons pris le temps de faire un point sur ce que les élèves avaient retenu de leur travail. Il est important que cela ait du sens pour eux et que tous soient invités ou incités à participer. En effet, le fait de prendre part à une discutions/débat permet également de développer chez eux leur esprit critique et les amène à justifier leurs propos.

Je vais maintenant vous exposez le déroulement de ma séquence. Tout d'abord, ma première séance était intitulée : « Les émotions et l'expression ». J'ai distribué un petit questionnaire afin de pouvoir rendre compte des connaissances des élèves, vis-à-vis des émotions. Il s'agissait pour eux, de répondre aux questions en se servant de leurs propres connaissances (en ce sens il n'y avait pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse ». Une correction collective a été faite, j'y ai également intégrée des explications et des définitions complémentaires, en insistant sur l'importance de respecter les réponses et avis de chacun. Les élèves ont également cherché, individuellement, des situations dans lesquelles ils ont pu ressentir telles où telles émotions, en les qualifiant d'agréables ou de désagréables. Lors de la mise en commun, ils ont pris conscience que pour une même situation, on ne ressent pas tous les mêmes choses. Dans un second temps, j'ai projeté des images et des extraits d'œuvres musicales au tableau, afin de générer une transmission des émotions et des sensations. À l'issue de cette projection, les élèves ont été amenés à justifier et à caractériser la thématique des œuvres ainsi que leur propre ressenti (sur une feuille, ils pouvaient écrire ou dessiner les émotions ressenties lors de cette activité, cela pouvait être simplement sous la forme de simple mot ou de couleur). Cette réflexion a abouti à un questionnaire commun projeté au tableau, qui a pris la forme d'un débat collectif ou les élèves ont été amenés à verbaliser, argumenter et confrontés leurs idées. Le but était qu'ils puissent exprimer leurs goûts, au-delà du ressenti immédiat, tout en écoutant et en respectant le point de vue des autres et l'expression de leur propre sensibilité (dans le respecter des règles de la discussion en groupe).

Les objectifs de la séance ont été atteints, tous les enfants ont pu participer et s'exprimer librement (en levant la main), et ont réussi à produire quelque chose qui leur était personnel.

Ensuite, la seconde séance intitulée « La sensibilité. Soi et les autres » a débuté par la présentation de l'œuvre centrale de ce travail, *« Kirikou et la sorcière »*. L'image de l'affiche du film a été projetée au tableau et, a partir de ce support, la classe a travaillé sur la représentation des personnages. Il s'agissait de répondre, aux questions de la fiche qui leur était distribuée, puis de réaliser la construction d'une description écrite, à partir de l'observation d'une œuvre, en petits groupes. La tâche consistait à repérer des renseignements sur les sentiments des personnages (dans l'image), en utilisant des indices corporels, tels que l'occupation de l'espace, les postures, gestes, mimiques ou le regard. J'avais choisi de diviser la classe en « îlots » afin que les élèves puissent travailler et coopérer ensemble. Une fois que chaque groupe eut terminé, nous avons réalisé une mise en commun orale, en observant et décrivant avec attention l'affiche du film. Après ce travail, j'ai distribué un résumé des premières séquences du film et je l'ai lu à voix haute, afin de permettre aux élèves de comprendre l'histoire et de vérifier les hypothèses qu'ils avaient émises sur les personnages (pour ceux qui ne connaissaient pas l'œuvre).

Enfin, plusieurs questions ont été projetées au tableau, les élèves avaient la possibilité d'y répondre en levant la main. Cela m'a permis de leur montrer que dans toute situation, on résonne tous de manière différente (et qu'il en est de même pour le ressenti de nos émotions). Ceci a également permis de mieux cerner la situation des personnages et le contexte du film.

J'ai ensuite proposé la troisième séance, se nommant « Le jugement ; penser par soi même et avec les autres ». Lors de cette séance, j'ai cherché à consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux, notamment en lien avec la compréhension de la règle et du droit. Mon but était de continuer à faire participer les élèves de façon constructive aux échanges, pour confronter des réactions ou des points de vue, avec l'intention de les faire réfléchir sur les conséquences que peut avoir leur action lors de conflit (la violence n'est pas la solution.) Puis enfin, de savoir différencier l'intérêt général de son propre intérêt.

Pour ce faire, un nouvel extrait du film *« Kirikou et la Sorcière »* a été dévoilé au tableau. À partir de ce support, il a été possible de rétablir la vérité et de dissiper les idées préconçues sur le conte. En effet, dans l'extrait précédent, les protagonistes avaient établi que Karaba était à l'origine de leurs malheurs, ce qui s'avère être faux. Les deux « fausses idées » principales ont été expliquées au tableau, puis distribuées sous forme de tableau aux élèves. Après ces

précisions, j'ai posé diverses questions aux élèves, toujours pour les inciter à communiquer, mais également pour vérifier que tous avaient bien compris.

Une fois cette mise au point effectuée, j'ai demandé aux élèves de réaliser une production écrite, pouvant faire l'objet d'une suite ou d'une fin possible de l'histoire. Ainsi, ils ont été contraints d'imaginer et de rédiger une trace écrite personnelle, dont la fin était différente de celle originelle (cela a été plus simple pour ceux ne connaissant pas le dénouement du conte.) Je les ai également incités à dégager les émotions ressenties lors de cet exercice (ils pouvaient par exemple utiliser des couleurs, des écritures différentes ou encore des majuscules dans leur récit, pour évoquer un sentiment ou un ressenti particulier, qu'il soit personnel ou attribué à un personnage.) Cela a donc été un très bon exercice pour leur faire travailler plusieurs compétences et développer leur esprit créatif. (Beaucoup ont également émis l'hypothèse que Karaba la sorcière était méchante car elle était triste et qu'elle souffrait de sa mise à l'écart par les autres villageois.)

À la fin du temps imparti pour ce travail, il a été question de mettre en commun les productions. Ainsi, les enfants qui le souhaitaient ont eu la possibilité d'exposer leurs idées les uns après les autres, devant leurs camarades et de réaliser un échange collectif à propos des différentes suites possibles du film. Ces prises de paroles se sont faites dans un climat propice à la bienveillance, et toujours dans le respect et l'écoute des autres. Pour conclure cette activité, j'ai fait le point avec les enfants autour des situations qu'ils avaient imaginées, concernant la fin du film. Pour cela je leur ai posé des questions telles que « dans quelles productions peut-on dire que le conflit a été résolu (et comment) ? » ; et « dans lesquelles ce n'est pas le cas, (et pourquoi) ? » Ils se sont ainsi interrogés sur le travail des autres, mais ont également été amenés à prendre du recul par rapport à leur propre production. Enfin, pour clôturer cette séance, j'ai diffusé un nouvel extrait du film, afin que les enfants puissent découvrir de nouveaux éléments, mais également pour vérifier leurs hypothèses et en discuter.

J'ai intitulé la quatrième et ultime séance « La conséquence de ses actes et l'engagement ». Cette dernière séance visait à aboutir à une prise de conscience de la part des élèves sur les émotions non exprimées, dans le respect des aspects de la vie collective (et de l'environnement), afin de continuer à développer leur « conscience civique » dans une démarche collaborative. Puis, de mettre en valeur ce qui est considéré comme « juste » dans une société donnée, grâce à la capacité de jugement moral, mais également en s'appuyant sur

des valeurs acquises. Après le rituel du début de séance, j'ai laissé un petit temps d'autonomie aux élèves, pour leur permettre de terminer ou d'enrichir le travail d'écriture qu'ils avaient débuté lors de la séance précédente (ceux ayant terminé leur récit pouvaient par exemple l'illustrer.) Cela a parfois permis à certains d'exprimer leurs émotions, telles que la colère ou la joie, à travers le dessin. Par exemple, un enfant avait dessiné Karaba, allongée sur le sol dans une mare de sang, un couteau dans le cœur, planté par Kirikou. Lorsque je lui ai demandé pourquoi il avait choisi de terminer la fin de l'histoire de cette façon, il m'a répondu que « c'était parce qu'il était très en colère contre la sorcière, car elle faisait du mal aux villageois ». Il s'est ainsi identifié au personnage de Kirikou pour exprimer sa propre colère. D'autres élèves avaient également destiné Karaba au même sort, sans pour autant éprouver eux-mêmes de la haine envers elle. D'autre encore avaient imaginé une fin plus joyeuse, dans laquelle Karaba devenait finalement gentille, après avoir discuté de la situation avec les habitants du village, et qu'ils avaient tous ensemble résolu le conflit.

Les productions ont ensuite été montrées à l'ensemble de la classe et j'ai amené les enfants à mettre en mot et expliquer leurs choix. Ce temps d'échange a également servir à confronter divers points de vue, concernant l'issue potentiellement positive ou négative, de l'histoire. Je leur ai ensuite présenté la dernière séquence du film (qui consiste en la métamorphose de la sorcière, qui rétablit la vérité et enfin se clôture par le retour de tous au village, dans un climat propice à la réconciliation et au pardon).

À partir de ce support, je me suis d'abord assurée de la compréhension globale de la scène par l'ensemble de la classe, grâce à un questionnaire, puis également pour rendre compte du niveau de leur raisonnement par rapport à l'extrait présenté. Pour terminer, nous avons créé une « correction », tous ensemble à partir d'un résumé des dernières séquences du film que je leur ai distribué. Cet échange a permis de réaliser une trace écrite, centrée sur le comportement des protagonistes du conte, en collaborant tous ensemble (bilan que j'ai retranscrit à travers un fichier Word, afin de l'imprimer et de le donner aux enfants, notamment pour leur éviter une tâche d'écriture trop longue et superflue).

Lors de celui-ci, il a été établi que « Kirikou se pose les vraies et les bonnes questions. Il a un esprit indépendant et prend du recul face aux situations traversées. Il cherche à savoir le pourquoi et le comment, il n'accepte pas les idées reçues. Pour cette raison, les villageois ont peur de lui et le rejettent, car ils le considèrent comme dangereux. Effectivement, ils croient

au pouvoir des fétiches ou des grigris et donc, ils croient aux pouvoirs de la sorcière, ils sont ainsi prisonniers de leurs croyances. Ils ne réfléchissent pas par eux même et sont emportés par leurs émotions négatives. Pourtant, s'ils s'unissaient contre elle, ils pourraient la vaincre, mais ils ont peur et ne bougent pas, « plus les gens ont peur, plus elle est puissante » explique le sage à Kirikou dans le film. Ainsi, il faut attendre que Kirikou apporte une preuve concernant le « changement » de la sorcière (et le fait qu'elle n'est pas méchante et n'a jamais fait de mal aux hommes), afin que le village l'accepte enfin. »

Enfin, pour terminer cette dernière séance, un temps d'échange a permis aux enfants d'élucider de potentielles interrogations non résolues et de s'exprimer chacun son tour sur ce qu'ils souhaitaient, à partir de la de la question suivante « Qu'est-ce que chacun pense de la séquence vécue ? ». Ils ont ainsi communiqué vis-à-vis de ce que ce travail leur a apporté, de ce qu'ils ont appris et retenu. Ils ont aussi fait part de leur ressenti (par exemple dire si cette séquence leur a plu, s'ils se sont identifiés à un personnage et si cela leur a donné envie de voir le film en entier, toujours en justifiant). Nous avons ainsi conclu de façon unanime, que la communication était le meilleur moyen de résoudre un conflit et que la vengeance ou la violence n'étaient jamais des solutions.

Le bilan de cette séance a indiqué que, si la plupart des élèves ont souhaité venir présenter leur travail à la classe, cela n'a malheureusement pas été possible pour tous, en raison d'une contrainte horaire. Les enfants ont également été déçus de ne pas avoir visionné le film en entier. Afin de remédier à ces problématiques, j'ai proposé à l'institutrice (ma MAT de stage) d'organiser un débat lors de la prochaine séance d'EMC, afin que les élèves qui n'avaient pas pu prendre la parole lors de notre dernière séance, puissent le faire. J'ai aussi proposé de prendre du temps pour projeter le film en entier avant les vacances, et lui ai fourni ma fiche de réalisation de séquence, préparée dans le but de faire un prolongement en arts plastiques (réalisation de masques africains) afin qu'elle puisse la mener en classe.

Pour conclure sur cette séquence, je peux affirmer qu'elle a permis aux élèves de mieux cerner de nombreux éléments de leur vie quotidienne. À savoir, qu'il est difficile (sinon impossible), de résoudre un problème si on ne le comprend pas, que la violence n'est pas une solution, mais aussi que même si une émotion peut se voir de l'extérieur, le sentiment, lui, n'est pas visible. Cela leur a donné l'occasion de mieux se connaitre et également, de pouvoir chercher à comprendre et de cerner les émotions d'autrui afin de mieux vivre ensemble.

Le but de cette réflexion a également été de proposer une ouverture concernant une autre manière d'appréhender la nature du problème de la violence généralisée dans notre société, afin de déterminer ce qu'il est nécessaire et légitime de faire, pour en venir à bout. Cela a contribué à l'idée que la violence, inhérente au genre humain, n'est pas acceptable pour autant du point de vue de la morale, qu'il n'y a pas de preuves biologiques permettant de la justifier, et qu'il est vain de chercher dans la biologie une réponse véhiculant des valeurs humaines, lors de conflits entre des personnes. Ainsi, nous nous sommes aperçus qu'il est essentiel de trouver des alternatives à la violence pour agir de façon appropriée. Nous avons évoqué la piste de la communication non-violente, qui a été introduite par l'institutrice, au cours de l'année, notamment grâce à l'utilisation de « message clairs ». Cela dans le but d'être capable d'exprimer ses sentiments/émotions aux autres, en favorisant la coopération et la résolution de conflits, mais également pour apprendre à mieux être à l'écoute et ainsi à gérer ses propres émotions.

Ce processus de communication m'a semblé pertinent à évoquer puisqu'il rappelle une notion fondamentale, selon laquelle pour pouvoir respecter les autres, il faut tout d'abord être en mesure d'apprendre à se connaître, à avoir une conscience de soi, puis à construire une relation saine et sereine avec soi-même.

4 – Analyses et évaluations des supports :

Une recherche bibliographique via le site Cairn et d'autres supports numériques a pu compléter mon travail, et ainsi j'ai répertorié de nouveaux articles. J'ai fait le choix de retenir des articles divergents portant sur l'évaluation et la pertinence des œuvres de jeunesse, des études menées au travers de la culture ainsi que sur l'importance de comprendre ses émotions dès le plus jeune âge. Lors des années 2000, le marché des biens culturels proposés aux enfants s'est largement développé sous l'influence de la mondialisation. La littérature et le film de jeunesse devraient nous interroger puisque ces supports contribuent à façonner certaines visions du monde en fonction de représentations imposées et déjà structurées par ces productions. L'identification ou la distance instaurées entre soi et le personnage principal permettent aux enfants de se situer par rapport aux autres et à se construire eux-mêmes.

Comme je l'ai montré dans la première partie, des psychologues ont cherché, par le biais d'études scientifiques, à montrer que les enfants apprennent très tôt à reconnaitre « leur

appartenance raciale. » Cette expression, cependant objet de controverses, est à la source de nombreux débats et fait notamment l'objet de vives critiques, que reprend notamment dans son dernier livre la psychanalyste Elisabeth Roudinesco.[165] Ainsi, certains avancent l'idée que l'introduction progressive de héros noirs dans des œuvres semble importante, en s'appuyant sur plusieurs études, surtout nord-américaines, qui se sont consacrées à démontrer l'impact de la couleur de peau sur la construction identitaire et les relations.[166] C'est effectivement là une autre question : contentons-nous de faire remarquer que cette question très sensible ouvre des polémiques très actuelles qui occupent amplement l'espace médiatique et les réseaux sociaux. Dans ce contexte, les albums présentent les personnages principaux noirs comme des héros positifs, avec de nombreuses qualités. L'œuvre Kirikou est donc largement citée dans ces conditions.

Afin de créer un lien entre les différents éléments que j'ai présentés, je vais conclure cette ultime partie par la présentation d'une expérience, relatée dans une « Revue des Interactions Humaines Médiatisées ». Celle-ci me semble très pertinente, dans le sens où elle est en lien avec l'œuvre *« Kirikou et la sorcière »*, et permet de réfléchir sur la pertinence de l'utilisation de certains supports en lien avec la réception de contenus et les émotions.

En effet, l'article de cette revue [167]nous renseigne sur les conséquences des images médiatiques vis-à-vis des jeunes enfants. Il recense les comportements et les réactions de jeunes enfants non-lisant, lors du visionnage d'un court-métrage (*Kirikou et la Sorcière*). Pour cette expérimentation, une nouvelle approche de la médiascopie a été mise en œuvre afin d'enregistrer les gestes, les expressions émotionnelles et les échanges de regard des enfants. Le but de cette recherche est d'améliorer la conception des supports médiatiques, grâce à un retour d'information via une l'évaluation en situation. Celle-ci porte sur l'analyse des signes kinésiques en lien avec le mécanisme d'appropriation de contenus par les enfants. Cela afin de déterminer si leurs gestes ont une quelconque relation avec les éléments visionnés. L'hypothèse de départ est que les très jeunes enfants, ne peuvent pas comprendre le code

---

[165] Elisabeth Roudinesco « *Soi-même comme un roi. Essai sur les dérives identitaires* », Paris, Seuil, 2021 *« La couleur des idées », Enquête inspirée de l'obsession contemporaine à assigner une identité à chacun.*

[166] Par exemple : Gilles Boëtsch, directeur de recherche au CNRS et président du Conseil scientifique du CNRS, étude sur la couleur de la peau et les marqueurs identitaires.
Sénou Katarina « *Images de l'autre. La différence : du mythe au préjugé* ». Paris ; Le Seuil/UNESCO, 1998 ;
Guilhem Dorothée, *« Couleur de la peau et identité féminine chez les Peuls Djeneri du Mali* » ;
Le Breton, N. Pomarède, G. Vigarello « *La peau. Enjeu de société »,* Paris, 2008.

[167] *Revue des Interactions Humaines Médiatisées Journal of Human Mediated Interactions.* Rédacteurs en chef Sylvie Leleu-Merviel Khaldoun Zreik, Vol 12 - N° 1, 2011.

langagier du film, mais leurs gestes (notamment les mimiques faciales) vont nous indiquer ce qu'ils arrivent à percevoir du contenu et traduire leur ressenti.

Il paraît important de rappeler que dans tout récit, l'auteur élabore une structure afin de transmettre un message (schéma narratif). Dans le cas d'un document visuel, ce sont toutes les liaisons, les coupures et les changements de plans qui vont influencer la compréhension du récit. C'est dans ce contexte, et en évitant la verbalisation (souvent controversée concernant les émotions), que le décryptage de la gestuelle faciale des enfants, va permettre d'appréhender leur ressenti émotionnel. Cette étude fait écho aux travaux du chercheur Bernard Amblard[168], qui en 1997, a montré que les mouvements posturaux se manifestent de manière abondante chez les enfants en difficulté langagière ou motrice, lorsqu'ils sont influencés par des réalités de société (les gestes corporels donnent des détails sur la réception du contenu par l'enfant). De même qu'il a été prouvé qu'au-delà de la barrière linguistique, certaines réactions constituent un indicateur d'appropriation du contenu. Par exemple, ici, les rires des enfants ce sont concentrés autour du personnage de Kirikou. Ainsi, le comique de gestes des personnages constitue une situation, des actes déclencheurs de cognition chez les enfants. La conclusion de cette analyse est que les gestes et les expressions faciales traduisent les émotions produites lors du visionnage du film.

Les auteurs ont toutefois mis en évidence le fait que devant un écran, les gestes et les émotions provoqués sont des facteurs essentiels, bien qu'il y ait des différences puisque tous n'ont pas les mêmes degrés de réaction. En effet, la pédagogie différenciée a pour fondement l'hétérogénéité des élèves, elle doit indiscutablement être prise en compte afin de venir pallier les difficultés de certains élèves sur une compétence donnée. Dès lors, le film d'animation apparait comme une médiation (ou une aide) ludique pour une classe, grâce à des indicateurs généraux mais aussi, de manière plus précise, à l'évaluation des compétences des élèves. Dans ce contexte, la production des émotions chez les enfants non-lecteurs joue le rôle d'indicateur d'appropriation face au film, c'est-à-dire qu'il se produit un effet de compensation entre ce qui est de l'ordre du verbal et ce qui ne l'est pas. Ainsi, leur hypothèse de départ est-elle validée.

[168] Amblard, Bernard *« L'effet d'une entrée différentielle sur les performances posturales dépend-il de la difficulté de la tâche* ? ». In Lacour, M. (Ed.), Pathologies, Vieillissement, Stratégies, Modélisation. Montpellier, Sauramps Médical, pp. 115-121, 1997.

Pour conclure sur cette étude, il est intéressant de mettre en lumière le fait qu'il est impossible aux chercheurs de mener des entretiens ou des questionnaires, dans la mesure où le langage est pratiquement inaccessible aux enfants étudiés. Aussi ont-ils été contraints de changer leurs méthodes de travail habituelles, afin de pouvoir s'adapter en changeant de support d'analyse (du texte à l'image).

CONCLUSION

Pour revenir à la définition des émotions, je pense qu'en effet la divergence de points de vue correspond au fait qu'une seule définition ne pourrait, à elle seule, se substituer à des expériences émotionnelles aussi diverses que la joie, la peur, la honte, la surprise, la colère ou le dégout. Offrir plusieurs définitions et laisser à chacun le choix de s'approprier celle qui lui correspond le plus, me semble être judicieux. Comme nous avons pu le voir, il est essentiel d'apporter une attention toute particulière à la connaissance, à la reconnaissance et à l'expression des émotions.

Dans le cadre scolaire, cette attention va permettre d'orienter les élèves vers une éducation à la sensibilité visant à mieux connaître et identifier leurs propres sentiments et émotions qu'il s'agit également de mettre en mots pour ainsi mieux comprendre les ressentis d'autrui[169]. En effet, la meilleure connaissance de soi permet une meilleure compréhension de l'autre, puisque cela nous amène à une réflexion sur l'identité et la différence. En d'autres termes, les émotions sont communes aux êtres humains, bien qu'une différence s'opère au niveau des ressentis. Cela constitue autant d'occasions d'éduquer à la tolérance et au respect de tous, sans rejet ni aucune forme d'exclusion.

La reconnaissance des émotions est centrale dans la formation de l'élève en tant que futur citoyen, plus encore, elle vise à ce que chacun puisse développer un sentiment propre d'appartenance à la société. Ainsi, tous auraient les mêmes opportunités (en matière d'aptitudes) à vivre de manière autonome et à participer activement à l'amélioration de la vie commune. C'est en cela que l'expression de la sensibilité et des émotions s'inscrit dans les programmes de l'Enseignement moral et civique et permet d'acquérir et diffuser les valeurs de la République[170].

L'éducation morale et civique est un enseignement qui intervient autant sur un plan individuel que collectif. Cette discipline repose principalement sur le développement de la socialisation de l'enfant, en tant qu'élève, mais surtout en tant que membre d'un groupe et futur citoyen.

---

[169] Programme d'enseignement moral et civique, arrêté du 12-06-2015 paru au BO spécial n°6 du 25 juin

[170] Les enseignements permettent aux élèves d'acquérir et de transmettre une culture civique. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture « Domaine 3 : Formation de la personne et du citoyen » ; décret n° 2015-372 du 31-3-2015, p. 5

Ainsi, les valeurs et les symboles de la République sont présents à l'école et enseignés aux élèves dès le cycle 1. Leur apprentissage, en lien avec les émotions, leur permet de susciter l'adhésion à des valeurs communes et vise à répondre aux priorités que cette discipline aborde. Au XIXe siècle, les élèves étaient amenés à constater les problèmes sociaux de l'époque pour les dépasser, les émotions n'étaient alors que d'ordre moral. Au cours du XXe siècle, reflets des préoccupations de leur temps, les programmes d'enseignement en EMC, jusqu'à ceux de 2015, ont été constamment réactualisés et les émotions ont pris leur place, au même titre que l'enseignement du français ou des enseignements sportifs et artistiques par exemple. Les émotions et les sensations ont alors été reconsidérées et font maintenant l'objet d'activités actives et collaboratives en EMC, comportant des débats et de nombreux échanges, en lien avec l'expérience de l'enfant.

Dans ce contexte, une large gamme de manuels scolaires, de supports littéraires ou culturels à destination des enfants, avec comme thématique principale les émotions, ont été publiés. Ces ressources rejoignent souvent les pratiques des enseignants et sont au cœur des apprentissages mis en œuvre. Il convient toutefois d'étudier et d'être vigilant face à certains ouvrages, afin qu'ils comportent de réelles perspectives pédagogiques et véhiculent des valeurs cohérentes et bienveillantes, en accord avec l'école et la société.

De façon globale, utilisés de façon consciencieuse, ces supports d'enseignement ouvrent la voie à l'identification, à l'expression et à la compréhension des émotions et permettent également d'apprendre à orienter le comportement de l'enfant (qui passe d'abord par l'intermédiaire de l'adulte), pour faire preuve d'empathie dans des situations conflictuelles par exemple. Considérer les autres, c'est aussi considérer l'impact de nos actes en renversant les rôles, ainsi les enseignants sont amenés à faire appel à l'empathie lorsqu'il s'agit de mettre l'enfant face à ses actes.

L'EMC constitue en ce sens une approche active, qui interroge les relations entre les élèves en les faisant réfléchir sur des questions sociales importantes. Comme je l'ai évoqué de manière succincte, les messages clairs apparaissent comme une réelle procédure de résolution de conflits en valorisant la communication, faisant appel à l'empathie et à la compréhension de ses propres actes, ainsi qu'à leurs conséquences. De ce fait, intervenir sur les émotions des élèves influence le climat scolaire, et peut mener à une atmosphère plus propice aux échanges et à la communication entre les différents acteurs de l'école. Les émotions constituent une part

importante de la vie de l'enfant en tant qu'élève, les apprentissages à l'école peuvent ainsi les amener à éprouver des sentiments forts, comme celui de la réussite ou de l'échec. Le rôle des enseignants va être de leur apprendre à accepter et à réguler les émotions de manière positive, sans qu'aucun ne soit mis de côté, en cohérence avec les valeurs véhiculées par l'école, impliquant le « vivre-ensemble ».

La prise en compte des émotions est donc nécessaire à mener tout au long de sa vie. Effectivement, même adultes, nous éprouvons des difficultés à exprimer et à maîtriser nos émotions. Il est important de les travailler afin d'améliorer les relations avec les autres et créer un climat plus serein pour tous.

En ce qui me concerne, cela m'a permis d'apprendre à gérer mes émotions, tout en ayant une distance adéquate face aux élèves, ce qui est primordial en tant qu'enseignant. Ce mémoire m'a également permis de me confronter réellement à de nombreuses interrogations et surtout d'y répondre. Cela a constitué un excellent exercice intellectuel : croisant réflexions et abstractions, il m'a apporté un recul indispensable pour mon parcours professionnel tout en répondant à mon objectif de recherche (proposer une contribution originale à la formulation d'un enjeu scientifique.) Les éléments que j'ai retenus vont pouvoir me servir dans le but d'améliorer ma pratique, et de mieux comprendre les enjeux éducatifs. Ce travail est donc important dans le cadre de nos apprentissages.

J'ai par exemple compris la valeur de la stimulation et de la motivation chez les élèves. Leurs connaissances et compétences étant très hétérogènes, il est essentiel de parvenir à différencier sa propre pédagogie pour s'adapter à tout type de difficulté, afin de transmettre les connaissances et la compréhension, de manière à aborder le développement de la sensibilité et du jugement, tout en donnant du sens aux expériences pour à terme permettre la création de liens sociaux et la formation de citoyens. Ainsi, cette expérience, plus qu'enrichissante (en termes de connaissance et de rapports humains) m'a confortée dans l'idée que l'EMC est une matière indispensable à enseigner. Cela m'a également confirmée l'importance et l'abondance que revêtent les émotions et sensations au sein d'une classe. Lors de cette seconde année de Master, j'ai poursuivi mes recherches et ma formation. De 2019 à 2021, j'ai ainsi eu la chance d'être confrontée aux trois premiers cycles scolaires, à l'issue des stages menés (cette année en maternelle et en cycle 2). Ces différents stages ont été ponctués par des évaluations positives, de la part de professionnels analysants mes pratiques.

Mes observations et mes hypothèses émises lors de ma première année de formation ont été consolidées cette année, grâce à mon évolution et ma prise de recul dans le domaine scolaire. J'ai notamment réalisé l'importance de la différenciation pédagogique (et ce, dans tous les domaines du socle commun) et de la place à laisser à l'expression des émotions des enfants, à l'école ou en société. Cela est d'autant plus vrai que les émotions sont constitutives du lien social, comme le souligne le sociologue Norbert Elias, à travers cette citation « *aucune société ne peut exister sans une canalisation des pulsions et émotions individuelles, sans une régulation précise des comportements de chacun* ».[171] Ainsi, pour les parents et les enseignants, il est primordial qu'ils s'interrogent sur la façon de transmettre aux enfants les codes émotionnels citoyens, dans le but de favoriser leur intégration sociale, mais également leur réussite scolaire.

Enfin, je me suis rendue compte que la formation enseignante n'incluait pas encore suffisamment ces notions de sentiment et d'émotion. Ainsi de nombreux enseignants déplorent ne pas avoir reçu de formation en psychologie, ou déclarent manquer de ressources pour aider et former les élèves au développement de stratégies pour favoriser l'émergence d'émotions positives. Ceci est d'autant plus regrettable que ces émotions positives ont un réel bénéfice sur le bien-être et la santé de la personne, mais aussi et surtout sur ses ressources sociales et cognitives. Ces formations restent donc, telles que j'ai pu le ressentir, encore trop fixées sur la transmission des savoirs et la didactique, laissant peu de place à l'étude du développement émotionnel des élèves. Sur le long terme, il serait pertinent de mettre en œuvre des dispositifs, dans le but repenser la formation et la pratique enseignante, en lien avec les émotions.

Le cheminement de ce mémoire m'a mené à une réflexion intéressante sur ma propre pratique et à découvrir des éléments que je n'aurais pas forcément découverts par moi-même. Il m'a aussi amené à me questionner sur l'historique d'une partie de notre système scolaire et sur l'histoire des émotions.

En ce qui concerne ma séquence, je pense qu'elle a permis aux élèves de s'ouvrir aux autres (grâce à une meilleure compréhension de leur état intérieur et par l'identification des ressentis d'autrui), de mettre en place les valeurs apportées par à l'école, mais également d'exercer un

[171] Norbert Elias, « *La dynamique de l'Occident* », Trad. P. Kamnitzer, Presses Pocket, 1939, p. 312-313.

travail sur eux-mêmes en faisant appel au réel et à l'imaginaire, dans une perspective d'expression et de formation à la citoyenneté.

Vis-à-vis des supports, selon moi, il y a un véritable intérêt à se pencher sur le conte comme objet d'enseignement, car, non seulement il permet aux enfants de s'identifier aux personnages, mais il leur donne également accès à notre patrimoine culturel. En effet, il comporte différentes dimensions qui peuvent être intéressantes à aborder dans le cas d'apprentissages scolaires. Tout d'abord, une dimension psychologique, puisque c'est un facteur de construction psychique de l'enfant[172], qui met symboliquement en scène les réalités perçues par les yeux de celui-ci. Ensuite, une composante culturelle et sociale, ancrée et diffuse au sein de toutes les cultures, qui permet de créer une relation solide entre enfant et adulte. Enfin une dimension didactique et cognitive, dans le sens où le conte est un texte dit «résistant [173]», c'est-à-dire que pour pouvoir cerner son fonctionnement, il faut aller au-delà de ses fondements idéologiques, en parvenant à en faire une lecture critique. En soit, c'est un support qui permet de nombreuses activités, essentielles pour s'enrichir les uns les autres, comprendre et intégrer l'accueil des émotions tout en partageant collectivement les points de vue de chacun. La découverte de l'histoire peut ouvrir la voie à des discussions sur les ressentis des personnages (et de soi-même) au cours de son évolution, le pourquoi, le comment, et offre à son terme des clés pour résoudre des situations conflictuelles.

Faire « vivre » le récit d'un conte, en jouant l'histoire (en théâtre, en expression directe ou avec des marottes) peut permettre aux enfants d'accéder à l'étape « expression des émotions, ressentis », dans laquelle il leur sera possible d'entrer dans « la peau » d'un personnage au choix. Cela sera l'occasion de leur faire vivre les ressentis avec leur corps entier, afin de mieux cerner certaines situations ou d'entrer en empathie avec autrui, par exemple. Les uns jouant un rôle, exprimant une certaine émotion, quand d'autres pourront être en situation d'observation et de réaction face à eux, pour interpréter les émotions transmises (les dessiner, les symboliser). En ce qui me concerne, je pense que c'est en ce sens que cette activité peut être un prolongement intéressant à mettre en œuvre dans une classe.

De la même façon, lors de mon second stage de cette année 2021 au sein d'une classe de CE2, j'ai eu l'occasion de mener une séance d'EPS. À la fin de celle-ci, j'ai proposé une phase de retour au calme par la pratique du yoga. Si j'ai choisi cette discipline, c'est avant tout car elle

---

[172] Bettelheim Bruno, « *Psychanalyse des contes de fées* », Robert Laffont, Paris, 1976.
[173] Tauveron Catherine, *« Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM* », 2002.

peut nous aider à harmoniser les dimensions physique, mentale et émotionnelle, pour contribuer à un « mieux-être » de soi-même et avec les autres tout en permettant de renforcer l'éducation relationnelle et émotionnelle. J'ai donc incité les enfants à observer le langage de leur corps (les attitudes, les sensations extérieures et intérieures), en leur laissant le temps de développer, exprimer leur ressentis intérieurs tout en restant « maître » d'eux-mêmes (en les aidant à mettre des mots sur les observations, perceptions, ressentis, en les encourageant à exprimer, en les invitant à ressentir, observer sur soi et faire observer sur les autres). Cette activité a permis un retour au calme ludique et rapide, durant laquelle les enfants ont été très réceptifs. Utilisés dans les apprentissages, en lien avec les émotions, des postures, des exercices de yoga, des situations à expérimenter, pourraient contribuer à développer nos perceptions et sensations, à les accepter et à apprendre à réguler nos émotions, qu'elles soient agréables ou non. Dès le plus jeune âge, il serait donc intéressant de proposer d'accueillir, sans jugement, les différentes émotions des élèves, de les aider à mettre des mots ainsi que de leur permettre de les exprimer de différentes façons et d'apprendre à les gérer, notamment par le yoga par exemple. De la même façon, prendre quelques minutes avant de débuter une séance, pour proposer une activité de relaxation, pourrait permettre à l'état émotionnel des élèves de s'harmoniser, et cela les rendrait plus disponibles pour les apprentissages et les tâches à effectuées.

En outre, comme je l'ai évoqué précédemment, la communication non-violente peut être un outil précieux dans cette démarche. L'identification et la mise en mots des ressentis et des émotions permettent de rendre les conflits constructifs et doivent faire l'objet d'un apprentissage. En effet, le travail sur les émotions et sur la résolution de conflits à l'école présente plusieurs enjeux tels que préparer les futurs citoyens à coopérer, à développer le respect, l'intégrité de tous, l'estime de soi, et le développement de l'empathie, pour contribuer à un climat scolaire serein. Le nouveau programme d'EMC nous incite à concevoir les perspectives de la communication non-violente (et donc des messages clairs) qui gagne à être enseignée et pratiquée à l'école, dès le cycle 2, et qui a déjà fait ses preuves dans les écoles où elle est pratiquée.

En définitive, toutes les recherches menées sur les émotions ne peuvent se suffire à elles-mêmes, de la même manière qu'elles ne peuvent constituer une fin en soi. C'est-à-dire qu'elles sont porteuses de sens, lorsqu'elles permettent de mieux comprendre l'expérience humaine, de remettre en question certaines de nos idées préconçues, mais également lorsqu'il s'agit d'orienter nos décisions et de guider nos pratiques.

Bibliographie :

• Apter Gisèle, Denis Mellier et Alexandrine Saint-Cast Introduction. L'émotion, un mouvement vers l'autre ? , Enfances & Psy 2010/(n°49), pages 9 à 13. https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-4-page-9.htm

• Audrin Catherine. Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante. Recherches En Éducation, (2020).

• Berthier Jean-Luc., Borst Grégoire., Desnos Mickaël., Guilleray Frédéric Les neurosciences cognitives dans la classe. Paris : ESF. (2018) p 62 à 100.

• Bourcet Stéphane ; Tyrode Yves, Petite terreur ou souffre-douleur, la violence dans la vie de l'enfant, Albin Michel, 2002. Extraits.

• Brun Philippe, Introduction. La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions , Enfance, 2001/3 (Vol. 53), p. 221-225.

https://www.cairn.info/revue-enfance1-2001-3-page-221.htm

• Bruno, Pierre. La culture de l'enfance à l'heure de la mondialisation. Paris In Press, 2002, Pages 45 à 50.

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01367661v1/document

• Cannon, Walter Bradford, 1927. «The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory», 1927. American Journal of Psychology, 39 (1-4): 106-124.

• Cosnier Jacques, Psychologie des émotions et des sentiments, psychologie dynamique, 2015, Chapitres 1 et 3.

• Corbin Alain, Courtine Jean-Jacques, Vigarello Georges (dir.), Histoire des émotions, Paris, Le Seuil, 2016.

• Dolto François, Lorsque l'enfant parait. Tome 1. Paris : Seuil, 1977. Extraits.

• Ekman Paul, Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional. Life Broché, 2007. Extraits.

• Filliozat Isabelle, Au cœur des émotions de l'enfant, Paris, Marabout, 2013.

https://www.youtube.com/watch?v=DDtwnj60rbM&ab_channel=IsabelleFilliozat

• Gaonac'h Daniel, Golder Caroline, Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette, 1996. Extraits.

• Gardet Clarisse, Grandir avec ses émotions, préface de Fabrice Midal Extraits.

• Goleman Daniel, L'intelligence émotionnelle. Analyser et contrôler ses sentiments et ses émotions, et ceux des autres. Paris : J'ai lu, 2014. Extraits.

• Guéguen, Catherine, Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. Paris : Les Arènes - Robert Laffont, 2018. Extraits.

• Haag Christophe, la contagion émotionnelle, Albin Michel Extraits.

• Jousselme Catherine, Le développement psychologique de l'enfant. Des repères pour un bon accompagnement, cycles 1, 2, 3. Paris : Nathan, 2014.

• Piaget Jean, Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël/Gonthier, de 1935 et 1965. Extraits.

• Piaget Jean, Six études de psychologie. Paris : Denoël/Gonthier, 1964. Extraits.

• Roskam Isabelle, Les émotions de l'enfant, Philippe Duval, 2018. P.22 à 97.

• Tisseron Serge, Vérités et mensonges de nos émotions, Albin Michel, 2005. Extraits.

• Wallon Henry, L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin (1968). Extraits.

• Wrona Carole, « Les mots, la bouche au creux de la métamorphose ; Kirikou et la sorcière de Michel Ocelot »,Vertigo 2002/2 (HS novembre), pages 49 à 52.

https://www.cairn.info/revue-vertigo-2002-2-page-49.htm

Documentation :

• Revue des Interactions Humaines Médiatisées, «Médiascopie d'enfants togolais non-lisants au visionnage du film Kirikou et la sorcière». Vol 12 - N° 1, 2011. P. 19 à 61.

• Actes des journées d'études de la JEPEAC, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture, Perpignan, octobre 2009.

•Duvin-Parmentier Bénédicte, Pour enseigner l'histoire des arts. Regards interdisciplinaires, Collection « Repères pour agir », SCEREN, CRDP de l'Académie d'Amiens, 2010.

• Pire Jean-Miguel, La place des arts dans l'enseignement, La Documentation française, 2010.

•Piroska Nagi, «Faire l'histoire des émotions à l'heure des sciences des émotions», Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre | BUCEMA [En ligne], Hors-série n° 5 | 2013.

Programmes et textes officiels :

• Lettre aux instituteurs du 17 Novembre 1883 – Jules Ferry (1883)

• Circulaire de 1883 et programme d'enseignement moral et civique – Jules Ferry (1883)

• Arrêtés du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985 – Programmes et instructions pour l'école élémentaire (1985)

• Les cycles à l'école primaire – (1991)

• Texte réglementaire du 11 juillet 2006 – Socle commun de connaissances et de compétences (2006)

• Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – Programme de l'école maternelle – Petite Section, Moyenne Section, Grande Section (2008)

• Bulletin Officiel spécial du 26 Novembre 2015 – Programmes d'enseignement de l'école primaire et du collège (2015)

• Edumoov - Programme, Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement. Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. (2020)

Sitographie :

• Edumoov - https://www.edumoov.com/

• Le Cairn - https://www.cairn.info/Accueil_Revues.php

• Réseau Canopé - https://www.reseau-canope.fr/

- http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp51/litterrature_jeunesse/Bibliographe-emotions-cycles1-3.pdf

• Santé mentale au Québec - http://id.erudit.org/iderudit/032338ar

Annexes :

Annexe 1 : Les émotions de base, à partir des travaux de Paul Ekman**.**

Par Julie M. 2021

LA PEUR:

Elle est l'émotion fondamentale à partir de laquelle émergent toutes les autres, la plus primitive. Il s'agit de la prise de conscience d'une menace. La première étant la rencontre avec l'Inconnu.

LA COLÈRE:

C'est une réponse à une menace. Elle semble être, toujours en lien avec la psychanalyse, l'expression de la pulsion de vie. La colère est la volonté de se défendre. C'est la réponse à la peur.

LA JOIE:

C'est la motivation vitale, le plaisir de vivre. Elle est en partie la libération des peurs mai aussi une forte stimulation du positif.

LA SURPRISE:

C'est lorsqu'on écarquille les yeux pour capturer le plus d'informations possible. La surprise est l'émotion qui fait sortir de la routine pour répondre à une nécessaire réadaptation à l'environnement.

LA TRISTESSE:

Cela se traduit par la gorge nouée, les larmes: un sentiment de vide intérieur, de manque, de désarroi.

LE DÉGÔUT:

Correspond à la fermeture, le rejet: cette émotion s'illustre facilement dans la survie alimentaire mais aussi dans la confrontation à des actes immoraux. Cette émotion permet la préservation de son intégrité.

Annexe 2 : Les neuf caractéristiques des émotions de base, selon Paul Ekman**.**

Par Julie M. 2021

I. L'universalité des signaux émotionnels des émotions de base est reconnue en 1972.

II. La fonction socio-adaptative. Les expressions émotionnelles sont ainsi "cruciales pour le développement et la régulation des relations interpersonnelles".

III. Le contexte physiologique spécifique du système nerveux. Ces configurations corporelles, dans une perspective évolutive, sont liées à la préparation de l'action. (Cette découverte conforte l'idée de l'inscription phylogénétique et elle montre que James, Lange et les défenseurs de l'origine périphérique des émotions n'avaient pas tort.)

IV. L'universalité des événements déclencheurs est liée à l'évolution adaptative de l'expression émotionnelle, c'est un certain type de situations et de problèmes vitaux fondamentaux, qui vont provoquer telle ou telle réaction.

V. La cohérence des réactions émotionnelles. De façon générale, il y a congruence entre l'expérience émotionnelle et son expression, et réciproquement, malgré leur lien, l'expression et l'expérience sont séparables.

VI. Le déclenchement rapide. Il est, pour Ekman, fondamental en raison de la valeur adaptative des émotions de base. Cette mise en tension rapide, provoquée par une cause bien définie, servira à différencier les "émotions de base" des autres états affectifs, tels que les "sentiments".

VII. La durée limitée, encore une nécessité adaptative. D'après Ekman, les émotions de base durent quelques secondes. Ce caractère temporaire et généralement bref, différencie « les émotions » et les "humeurs", qui durent des heures, voire des jours.

VIII. Le mécanisme de perception automatique. Quand l'émotion surgit, elle le fait brusquement. Elle n'est donc ni volontaire ni raisonnée.

IX. La survenue spontanée. En raison de son déroulement rapide, de sa perception automatique, de ses réactions expressives involontaires, l'expérience émotionnelle n'est pas délibérément choisie et elle est difficile à éviter. Quant aux lieux de déclenchement, ils confirment le caractère social et relationnel de la plupart des événements émotionnels.

➔ **Paul Ekman (1984) montre ainsi qu'une personne est capable de produire volontairement une expression faciale émotionnelle conforme à la situation sans réellement ressentir l'émotion exprimée.**

Annexe 3 : Théories générales des trois principes de Darwin (1872) :

Par Julie M. 2021

1 - Principe de la pérennité des habitudes utiles :

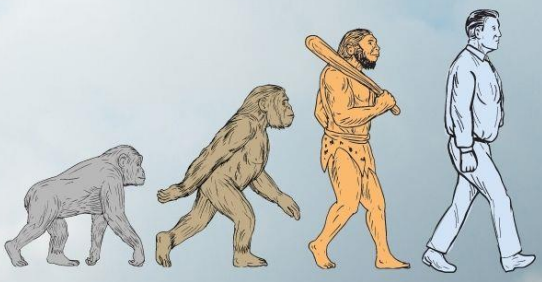
Au cours de l'évolution un certain nombre de comportements se sont avérés être utiles à l'espèce, parmi lesquels les expressions émotionnelles. Elles se sont fixées héréditairement, cependant, certaines expressions peuvent se perfectionner avec l'exercice.

2 - Principe de l'expression antithétique des émotions opposées :

Si l'excitation est forte, la "force nerveuse" est engendrée en excès et va se transmettre selon les voies prédéterminées du système nerveux et en partie des habitudes. C'est-à-dire que les états émotionnels sont souvent caractérisés par des manifestations motrices antagonistes.

3 - Principe de la prédétermination du pattern expressif des structures nerveuses :

(idée conforme au premier principe). Il s'agit de l'action directe sur le cerveau, provoquant un effet de « débordement » et de dérivation de la force nerveuse engendrée par la stimulation.



Annexe 4 : La séquence personnelle en arts :

Séquence sur l'autoportrait

A LA DECOUVERTE DE SOI

Cycle 3

art plastique

 Objectifs	- **Découvrir** trois différents autoportraits (faire face et comprendre la démarche de l'artiste). Pouvoir, par la suite, y faire référence. - **Remarquer** que l'expression d'une émotion peut paraitre sur une œuvre, grâce à divers procédés plastiques. - **Être capable** de réaliser une production personnelle et collective qui reflète sa personnalité et des éléments de sa vie (savoir se représenter grâce à l'art). - **Apprendre** à se connaître et à connaitre les autres. - **Maîtriser** des savoirs et techniques artistiques diverses, ainsi que le principe du miroir.	
Compétences du socle commun 	- **Expérimenter, produire, créer** : L'élève doit pouvoir choisir, organiser et mobiliser des gestes, outils et divers matériaux en fonction des effets qu'il veut produire (dessin, collage, photographie…) mais aussi se familiariser avec l'usage d'outils informatiques et le travail de l'image. Il devra également être en mesure de représenter, ou de donner forme à son imagination grâce à son expression personnelle (lien et exploitation de domaines variés). - **Mettre en œuvre un projet** : Il s'agit pour l'élève d'identifier les outils principaux et compétences à mobiliser pour l'amener à la réalisation demandée. Ainsi, il doit réussir à se repérer dans les étapes de ce projet individuel ou collectif (ici il s'agit d'un processus coopératif de création). Et pouvoir être en capacité à adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation imposées. - **S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité** : Le vocabulaire spécifique vu en classe doit être réinvesti dans la description et les interrogations au centre des divers productions plastiques (celles de ses pairs et étudiées en classe). Il sera également demandé de justifier ses choix (de l'intention à la réalisation) et de formuler une expression caractéristique de ses émotions. - **Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques :** L'élève ne doit pas se laisser influencer par certains a priori ou stéréotypes culturels et artistiques. Il doit pouvoir les identifier afin de les dépasser. Enfin, se montrer apte à décrire des œuvres d'art et à en dégager une interprétation avec sa compréhension personnelle.	

Matériel *à prévoir*	- Tous les élèves bénéficieront du même support : **une feuille de papier à dessin** blanc format A4 (à utiliser en position verticale). Plusieurs petits **miroirs** seront également mis à disposition dans la classe. - Ils auront le choix entre plusieurs outils mais devront mobiliser plusieurs techniques plastiques : **Matériel de dessin** : peinture, acrylique, crayons de couleur, craies grasses, encre, pastel noir et blanc, couleurs), papier journal, colle, crayon à papier de différentes duretés (entre 3b et 6b), papier calque, matériaux recyclés, pinceau rond et brosse plate… **Matériel photo** : Un atelier « photographie » sera mis en place. Les photographies pourront servir à compléter les dessins (en fonction des émotions/idées qu'ils ont choisies de représenter). **Matériel informatique et magasines** : Les élèves pourront faire des recherches internet en groupe afin d'imprimer des motifs qu'ils auront choisis d'intégrer à leur production, ils pourront également découper des motifs/textures à partir de magasines mis à disposition.	

DEROULEMENT DES SEANCES		
1	**Durée** : 2 heures **Modalités de travail** : Réflexion seuls et communication/ verbalisation collective	**Mise en route :** Projeter dans un premier temps, en silence, un diaporama avec les autoportraits choisis. Cela consiste en une observation mais également en une découverte pour certains élèves. Néanmoins ils peuvent évoluer librement dans la classe (se lever, se déplacer ou changer de place) le tout sans parler et de façon ordonnée. Il s'agit ici de simuler « une exposition » de tableaux et de placer les élèves dans une observation active. Ils ne connaissent pas encore les artistes, ni les œuvres (sauf connaissances personnelles préalables à la séance). **Réflexion :** À l'issue de cette « appropriation », tous seront invités à rejoindre leur place. En plus des œuvres, des questions numérotées seront projetées au tableau. Individuellement et de façon anonyme, les élèves disposeront de feuilles blanches, et pourront y noter leurs réponses, dans l'ordre qu'ils le souhaitent et sans forcément rédiger de phrase (sans omettre de les numéroter). - *Quel(s) point(s) communs y'a t-il entre ces 3 œuvres ?* - *A ton avis, comment se sent cette personne ?* - *Que ressens-tu en regardant cette œuvre ?* - *Utilise entre 5 et 10 mots pour décrire l'œuvre 3. (Levi VANVELUW)*

		Après ce temps de réflexion, l'institutrice ramassera les feuilles et les redistribuera (face cachée) aléatoirement entre les élèves. Pendant ce temps, le nom des artistes et le titre des œuvres seront projetés au tableau. Il leur faudra écrire ces informations dans leur cahier. Le reste de la séance constituera en un moment de partage et d'échange où tous pourront s'exprimer En effet, une fois qu'ils auront pris connaissance des réponses de leurs camarades, ils pourront prendre la parole chacun leur tour, en fonction des questions, sur ce qu'ils en pensent, s'ils sont d'accord mais également sur ce qu'ils ont vu ou ressenti face aux œuvres À la fin de cet échange les « réponses » aux questions seront distribuées ainsi que la définition de ce qu'est un autoportrait et une courte biographie de chacun (Voir Annexe). Il sera ensuite expliqué brièvement que le but de cette séquence va être de se représenter et de représenter les autres à l'aide de nombreux outils plastiques et ainsi de partager ses goûts, passions, ressentis… **Devoir :** À l'issue de cette séance sera donné un travail à faire à la maison. Ce « devoir » porte sur la réflexion d'au moins 6 mots pour se décrire (cela peut être toute forme de mots : un animal, une couleur, un verbe, un adjectif…)
2	**Durée** : 2 heures **Modalités de travail** : Les élèves devront réfléchir individuellement puis partager leurs réponses/idées. Le travail de l'esquisse se fait de façon individuelle.	**Mise en route :** La séance commencera par un rappel collectif des éléments énoncés/retenus à la séance précédente. Puis les élèves devront réfléchir à la manière dont ils pourraient se représenter (sur le modèle d'un autoportrait, comme ceux vus en classe). Ils pourront se servir des mots qui leur étaient demandés de trouver pour cette séance. La consigne pourra être énoncée de la façon suivante : *« Vous allez devoir vous représenter à la manière de Van-Gogh, Frida Kahlo ou Levi Van Veluw en une moitié d'autoportrait seulement. Celui-ci devra laisser transparaitre des émotions ainsi que des éléments qui vous caractérisent de façon personnelle. Vous devrez utiliser au moins 4 techniques plastiques différentes (exemple : crayons de couleur, insertion d'une photo de partie du visage, pliage de papier coloré et collage d'éléments recyclés…).En ce qui concerne l'autre moitié de votre autoportrait, celle-ci devra être réalisé par l'un ou plusieurs de vos camarades lors de l'avant-dernière séance. »* (L'objectif et que tous fassent les deux travaux : leur propre moitié d'autoportrait ainsi que celle d'un de leurs partenaires). **Réflexion :** Dans un premier temps on laisse les élèves chercher des exemples de réponses plastiques (on note les idées au tableau) et on dégage peu à peu les possibilités qui pourront être mises en œuvre pour la réalisation.

		Pour ce faire, on annonce les éléments plastiques disponibles et on laisse de nombreuses pistes de « contraintes » et des éléments au choix. **Exercice :** Chacun va pouvoir faire une esquisse de sa propre réalisation imaginée. Ils vont devoir réfléchir à des éléments importants dans leur vie (personnes, objets, animaux lieux, évènements, ...). Le résultat est conservé par l'enseignante, et la pratique se fera lors de la séance suivante. Ce qu'il est impératif de faire est de vérifier ce que les élèves souhaitent entreprendre, pour prévoir le matériel nécessaire pour la séance à venir (appareil photo, peinture, craie… etc). Les productions seront donc modulables en fonction du matériel disponible dans la classe / l'école. (Il faudra au préalable prévenir les élèves que certains outils ne pourront peut-être pas leur être fournis, pour qu'ils imaginent des remédiations). À la fin de cette séance les élèves devront constituer des groupes de deux ou trois (en fonction du nombre d'élèves) afin que tous puissent réaliser les deux travaux. La séance 3 portera sur sa propre réalisation et la séance 4 sera sa contribution sur l'autoportrait d'un de ses camarades.
3	**Durée** : 2 heures **Modalités de travail** : Tous devront réaliser leur production dans une ambiance propice au travail et dans le respect des autres et du matériel. L'utilisation de l'appareil photo et des éléments numériques pourra être collective.	**Mise en route :** La séance commencera par un rappel collectif des éléments énoncés/retenus à la séance précédente. Les élèves pourront poser d'éventuelles questions liées aux consignes ou à la pratique, si cela reste flou pour eux. **Pratique :** Àpartir des éléments demandés et rapportés par l'institutrice, les élèves vont pouvoir réaliser la première partie du travail. Cela partir de la feuille à dessin distribuer individuellement (rappelons qu'ils auront pour contrainte d'utiliser uniquement la moitié de la feuille, la seconde sera consacrée à la deuxième partie du travail). Ils auront le choix de faire un fond ou non (celui-ci devra toutefois être justifié). Ils devront impérativement commencer leur portrait par une méthode « de dessin » (crayon, feutre, fusain…) en se servant de miroirs ou non. Ils auront ensuite la possibilité d'ajouter des éléments numériques (photo, photocopies…), d'effectuer des collages, d'ajouter des matériaux… sur leur production. L'institutrice veillera au respect du matériel et pourra intervenir en cas de difficulté. **Organisation :** Il est nécessaire de prévoir au moins 15 minutes de rangement avant de clore la séance (dans une démarche citoyenne, il est important que les élèves apprennent à nettoyer et remettre en ordre le matériel utilisé et ce, de façon systématique).
4	**Durée** : 2 heures **Modalités de travail** :	**Mise en route :** La séance commencera par un rappel collectif des éléments énoncés/retenus à la séance précédente. **Pratique :** Dans cette séance le but est que les binômes « terminent » chaque autoportrait avec des éléments pertinents : en fonction de ce qu'ils voient, savent et imaginent à propos de leur camarade. Ils ne doivent pas (ou le moins possible) communiquer

	Identiques à la séance précédente	entre eux hors/ou lors de la séquence (sur la séquence d'art, à propos de l'ajout d'éléments qui les caractérisent). Le but premier est que chaque représentation soit basée sur un travail d'observation et de réflexion (éléments qui traduisent les passions et activités de chacun, objet qui pourrait constituer en un évènement important de sa vie. Pour s'aider les élèves pourront répondre aux questions suivantes : - *Quand tu vois, quel est le premier mot/la première impression que tu as ?* - *A quelle(s) couleur(s) pourrais-tu l'associer ?* - *Dans quel lieu l'imagines-tu ?* Comme lors de la séance précédente l'institutrice veillera au bon fonctionnement de l'activité et sera présente pour étayer les élèves qui en éprouvent le besoin. **Organisation** : À la fin de la séance, ils seront invités à ranger la classe de manière autonome.
5	**Durée** : 2h à 2h30 **Modalités de travail** : Achèvement des productions de façon individuelle puis interaction collective dans la classe.	**Mise en route :** Un petit temps sera consacré si certains souhaitent finaliser leur production. Ensuite elles seront affichées dans la classe. **Réflexion :** À partir de ce moment, les élèves devront deviner à qui appartient chaque autoportrait et dire pourquoi ils pensent çà (le but est de les amener à une réflexion argumentée). Présentation : À l'issue de cette activité, ceux qui le souhaitent seront invités à présenter leur production devant la classe (ou le travail qu'ils ont effectué sur le portrait d'un autre). Dans cette présentation ils devront préciser s'ils se sont inspirés d'une des œuvres vues à la première séance, justifier leurs choix plastiques et/ou numériques et montrer les émotion(s) qu'ils ont voulu transmettre et dire pourquoi. **Discutions:** De façon collective, tous seront invités à venir s'assoir au centre de la classe, en cercle (l'institutrice également). Celle-ci pourra leur poser des questions en lien avec la séquence : - *Demander s'ils ont une idée de pourquoi certains des artistes (vus lors de la première séance) ont choisi de se représenter avec des animaux, des éléments naturels… ?* - *Ce qu'ils ont compris ?* **Débat/Synthèse :** Avant de distribuer la trace écrite récapitulative de la séance, un débat pourra être organisé si les élèves le souhaitent. Ils pourront ainsi dialoguer entre eux et avec l'institutrice.

		C'est également un moyen de savoir si l'activité leur a plu, ce qu'ils ont le moins aimé, s'ils ont éprouvés des difficultés et si ils on su les résoudre, dire ce qu'ils en ont retenu… Ceux qui n'auront pas voulus/oser prendre la parole pourront déposer (de façon anonyme) un papier avec ce qu'il souhaite faire savoir, dans une petite boîte que l'institutrice proposera et laissera à disposition. Enfin, la séquence s'achèvera sur la distribution de la trace écrite et de fiche récapitulative des artistes vus lors de la séquence.
6	Évaluation/ Auto-évaluation : (voir annexe)	Au terme de cette séquence l'institutrice pourra faire une évaluation des productions des élèves ou leur proposer de s'auto-évaluer eux-mêmes. Plus qu'une simple démarche d'évaluation, celle-ci ce veut être avant tout une source de motivation pour les élèves, si elle est annoncée lors de la première séance. Mais aussi pour les amener à une réflexion aboutie et à réaliser un travail productif, qui est du sens pour tous. L'autoévaluation peut également être un bon travail pour eux, dans la mesure ou ils vont pouvoir observer et être le « propre critique » de la qualité leur travail.
7	Réinvestissement	En ce qui concerne l'interdisciplinarité les élèves pourront travailler à partir d'autres matières (en terme de prolongement à cette séquence). Cela peut être en histoire des arts, en EMC, en EMI, en français ou en mathématiques Par exemple en histoire et avec les langues vivantes, on peut appréhender les différents contextes artistico-culturels. En mathématiques, car on sollicite des compétences et des notions relatives à cette matière (espace, perspective, proportion, mesure…). Cela pourra également aboutir à un projet artistique (éducation musicale, EPS…) autour d'une forme artistique en lien avec cette séquence avec des projets autours de l'art : représentation (théâtre), spectacle en lien avec les émotions et l'utilisation de son corps (danse)… Il sera également intéressant de proposer une approche « psychologique » aux élèves, en lien avec le programme (médiation thérapeutique).

Annexe 5 : Pistes questions en EMC :

- Qu'est-ce qu'un débat réglé? (Citez les différents débats).
- Citez les textes réglementaires sur le respect.
- Quelles sont les valeurs de la République?
- Distinguez civisme, morale et éthique.
- Que faire si un élève ne s'exprime jamais en débat réglé?

Annexe 6 : Exemple de collage, leçon d'élève:

Annexe 7 : Domaines de l'asé :

Les cinq grands domaines de compétences de l'ASÉ

K. SCHONERT-REICHL

1. LA CONSCIENCE DE SOI (CDS) :

C'est reconnaître ses émotions et pensées leur influence sur son propre comportement, évaluer ses forces, ses limites, pour pouvoir développer son optimisme et sa confiance en soi.

2. L'AUTOGESTION (AG) :

C'est pouvoir réguler ses émotions, pensées et comportements dans différentes situations (gestion du stress, de l'impulsivité…), se motiver, avoir des buts personnels et académiques, puis agir pour les atteindre.

3. LA CONSCIENCE SOCIALE (CS) :

C'est comprendre le point de vue de l'autre, faire preuve d'empathie envers ceux issus d'autres milieux et cultures, comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent les comportements, reconnaître les ressources d'aide dans la famille, à l'école ou dans la communauté.

4. LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES (REL) :

C'est établir et maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers groupes et individus, communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister aux pressions sociales, négocier les conflits de manière constructive, accepter et offrir de l'aide.

5. LA PRISE DE DÉCISIONS RESPONSABLES (DÉC) :

C'est faire des choix constructifs et respectueux (personnel et social), basés sur des normes éthiques, sociales et sécuritaires, et évaluer diverses actions pour son propre bien-être et celui des autres.

Par Julie Marchand, 2021

Annexe 8 : Extrait tiré du livre « Le carnet des émotions Max et Lili », de Dominique de Saint Mars, 2018:

C'est quoi, une émotion ?

C'est un choc, une réaction naturelle du corps.
Tu la ressens à cause d'un événement important pour toi, heureux, malheureux ou surprenant : une rencontre, un mot, un souvenir, la beauté, une séparation...
Tu peux être ému plusieurs fois par jour.

D'où viennent les émotions ?

• **Tes cinq sens** (la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût) transmettent l'information à ton cerveau, qui envoie un signal d'alerte à ton corps : tu rougis, tu sursautes, tu trembles, tu pleures, ton cœur bat, tu souris, tu fronces les sourcils !

J'ai peur qu'il me mordre !

J'ai peur qu'il sente que j'ai peur !

Est-ce qu'on garde en mémoire des émotions ?

• Oui, **une émotion négative** que tu as eue quand tu était petit peut-être enregistrée dans ta mémoire. Elle ne se laisse pas oublier si on l'a bloquée : si on t'a grondé, empêché de pleurer ou si on s'est moqué de toi. Alors, tu ne savais plus de quoi tu avais besoin et tu as refoulé ce que tu ressentais... **Cette émotion d'avant** peut revenir et provoquer, ou renforcer, une peur ou une colère d'aujourd'hui.

À quoi servent les émotions ?

• Les émotions servent à **s'adapter à ce que tu vis**, à ce dont tu as besoin pour passer à l'action et à mieux se comprendre les uns les autres.
• Déjà pour les hommes et les femmes préhistoriques, la peur servait à courir face au danger, la colère donnait de l'énergie pour se défendre. Le plaisir était utile pour se relaxer, la tristesse pour accepter les séparations...

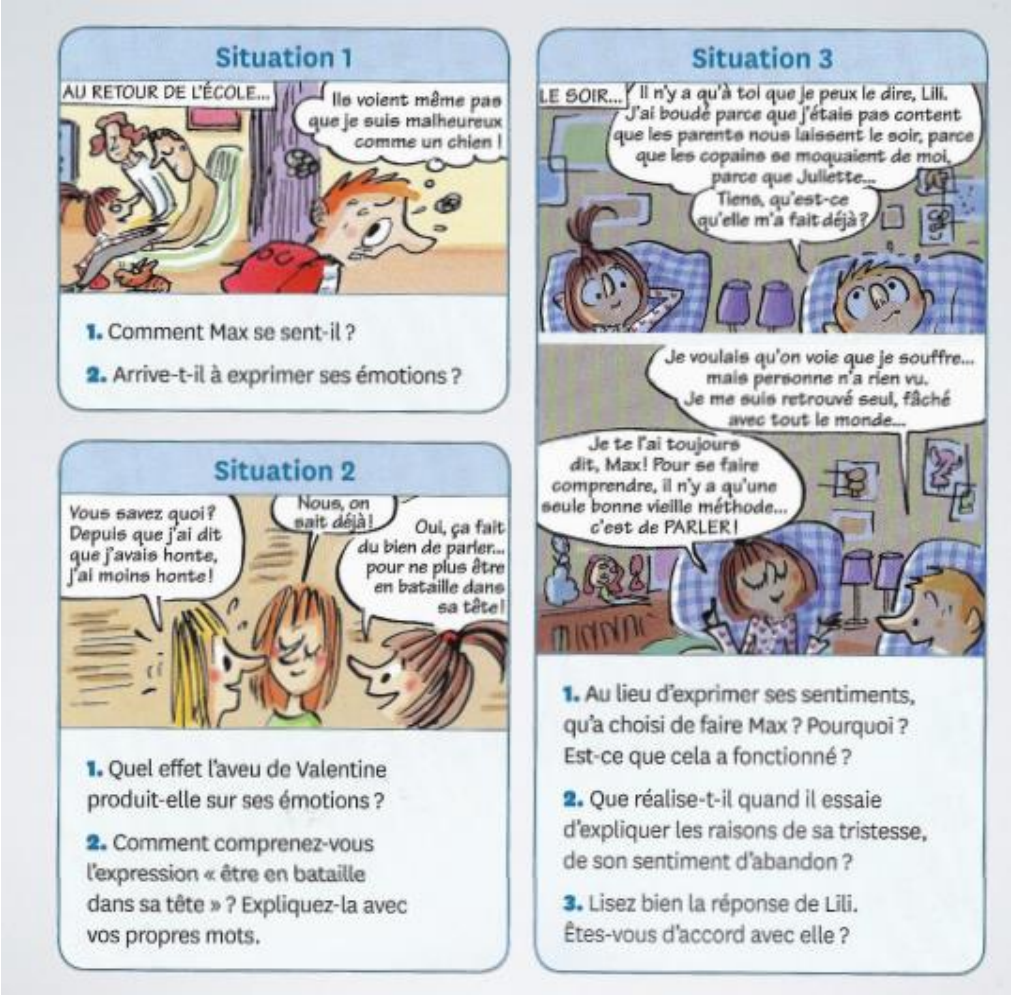
Les bébés ont-ils des émotions ?

• Oui, **déjà dans le ventre de ta mère**, tu t'agitais quand tu ressentais tes premières émotions. Tu sentais même quand ta mère était joyeuse ou inquiète.

• Quand tu étais bébé, tu ne savais pas encore parler, tu secouais tes jambes et tes bras quand tu étais content, ou tu criais quand tu te sentais abandonné ou si tu avais faim ou mal.

Maman a disparu ! Pourquoi elle ne me répond pas...?

Annexe 9 : exemples pour une activité en EMC :



Annexe 10 : Exemple d'une fiche pédagogique tirée du manuel « Le carnet des émotions Max et Lili », de Dominique de Saint Mars, 2018:

FICHE PÉDAGOGIQUE • MAX ET LILI

Max ne respecte rien

Dominique de Saint Mars • Serge Bloch

N° 77

© ALLIGRAM

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

La sensibilité : soi et les autres	→	• *Respect des pairs et des adultes* • *Langage de la politesse* • *Soin du corps, de l'environnement immédiat, des biens personnels et collectifs*
La règle et le droit : des principes pour vivre avec les autres	→	• *Être capable de conformer sa tenue, son langage et son attitude aux différents contextes de vie*

RÉSUMÉ du livre

Max s'est fait humilier par Lili devant tous ses copains. Furieux et malheureux, il se conduit comme un petit caïd. Heureusement, son grand-père vient à la cabane lui confier un des secrets de la vie…

Ce livre de Max et Lili parle du respect : respect des adultes, de soi et de tout ce qui nous entoure.

Une histoire pour comprendre que même si l'autre est différent par son histoire, son apparence et ses idées, il est juste de le traiter comme on aimerait être traité, car chacun a droit au respect !

LIRE et ÉCRIRE

Répondez aux questions suivantes en faisant des phrases complètes.

1. Quelles bêtises Max fait-il dans les toilettes de l'école ? Pourquoi ces bêtises sont-elles des incivilités ?

2. Qui aide Max à comprendre ce qu'est le respect et à travers quel exemple ?

3. Pour Max, quel adulte se conduit comme un « délinquant de la planète » ? Pourquoi ?

COMPRENDRE et INTERPRÉTER

1. Dans la cabane, Popy énonce plusieurs règles importantes. Reportez-les ci-dessous en recopiant ce que dit Popy.

Mon petit Max, le respect…	J'ai appris que chaque être vivant…
Chaque objet…	Les règles de politesse…
Il faut avoir…	On n'est pas…

2. Popy donne deux définitions du respect. Les comprenez-vous ?

3. Pour Popy, « le respect, c'est plein de petits riens qui changent la vie ».
Trouvez dans l'histoire et dans votre vie quotidienne des exemples qui illustrent cette définition.

DÉFINIR et RETENIR

Lisez les questions à la fin du livre et répondez-y dans vos têtes.

En fonction de votre expérience et de ce que vous avez appris dans le livre, rédigez votre définition du respect.

Pour moi, le respect, c'est…

OBSERVER et INTERPRÉTER

1. Observez l'image de couverture.

a. Résumez en une phrase ce qu'il se passe.

b. Pourquoi le comportement de Max est-il incivil ?

2. Observez l'image ci-contre.

a. Décrivez tous les détails par lesquels le dessinateur parvient à représenter la brusquerie de Max.
À votre avis, l'attitude de Max est-elle une forme d'agression ?

b. L'humour peut aussi servir à dénoncer certains comportements. Dans cette image, quel personnage est là pour amuser le lecteur ? Pourquoi est-il drôle ?

DÉBATTRE et RÉFLÉCHIR

1. Le respect s'applique à tous les niveaux : c'est à la fois une GRANDE valeur de la République qui concerne la SOCIÉTÉ et une multitude de PETITS RIENS qui concernent CHACUN d'entre nous…

Réfléchissez à cette phrase.

2. Lisez dans vos têtes la page « Petits conseils Max et Lili sur le respect » à la fin du livre.
La classe remplit le tableau suivant avec des exemples tirés de ces conseils et de la vie quotidienne.

Je me respecte	Je respecte les autres	Je respecte les objets	Je respecte les règles de la vie en commun

Exemples

- Je n'écris pas mon nom ni ne dessine sur un banc public.
- Je ne mange pas trop de bonbons pour protéger mon corps.
- Je garde un secret qu'on m'a confié.
- Je n'utilise pas d'engins à roulettes sur les trottoirs s'il y a beaucoup de monde qui y circule.

JOUER et S'AMUSER

À VOS BULLES !
À vous de jouer : donnez libre cours à votre imagination ! Remplissez les bulles en inventant ce que les gens qui voyagent avec Max peuvent se dire devant tant d'incivilités.

Annexe 11 : : Abécédaire de quelques notions de la vie affective:

Par Julie M. 2021

ABECEDAIRE DE QUELQUES NOTIONS LA VIE AFFECTIVE:

Pour bien comprendre comment nous fonctionnons, il est important de ne pas confondre sensation, émotion,sentiment, humeur et tempérament.

Une sensation est une information procurée par les organes des sens, et n'est pas nécessairement consciente. Ce sont nos sensations qui nous renseignent sur nos émotions.

Une émotion est une réponseà une stimulation : c'estun mouvement qui sort. Les émotions fontpartie de notreéquipement de survie.Leur fonction biologique est double:

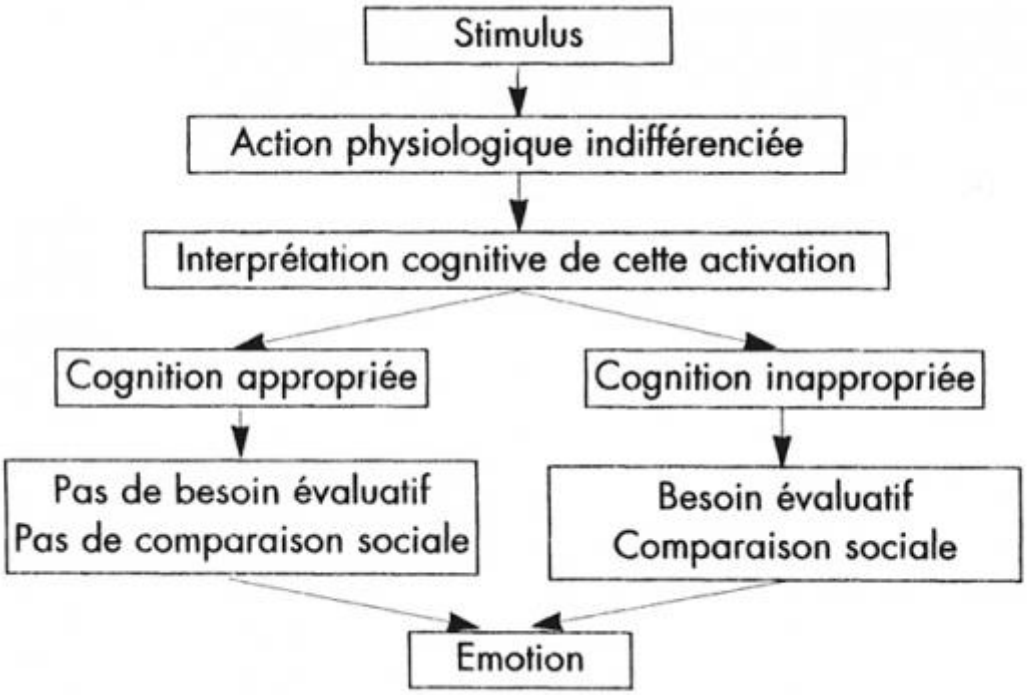
- Produire une réaction à la situation « déclencheur ».
- Réguler l'état interne de l'organisme pour maintenir son intégrité.

Une émotion ne dure que quelquesminutes et se déploie en 3 temps :
charge, tension, décharge.

Le sentiment est ce qui reste une fois l'émotion passée. Souvent un sentiment est un état affectif complexe composé d'un mélange d'éléments émotifs et imaginatifs qui persiste en l'absence de tout stimulus. Il peut durer toute une vie comme quelques jours seulement. Pour se libérer d'une émotion désagréable, il s'agit de l'exprimer. Le sentiment se nourrit d'émotions. Quand l'émotion ne se produit plus, il peut finir par s'éteindre.

L'humeur est un état passager qui peut durer de quelques heures à une journée. Elle est le résultat d'une émotion non exprimée, elle peut naître à la suite d'une association inconsciente ou d'un conflit interne entre plusieurs émotions.

Le tempérament est une habitude émotionnelle apprise dans l'enfance. Il peut marquer une personne toute une vie, sans pour autant être son identité. Il est possible d'en changer en travaillant sur nos sentiments et nos humeurs, puis en décryptant nos émotions pour révéler notre « véritable » identité.

➔ Document à destination d'adultes, travaillant les notions d'émotions et sentiments.
D'après des extraits du livre d'Isabelle Filliozat « *Que se passe-t-il en moi* ? », éd. Marabout, 2001.

Annexe 12 : Représentation schématique de la théorie des émotions de Schachter et Singer (1962) :