



HAL
open science

Le rôle de l'intelligence émotionnelle sur les apprentissages et la réussite scolaire en école primaire

Elona N'Guyen

► **To cite this version:**

Elona N'Guyen. Le rôle de l'intelligence émotionnelle sur les apprentissages et la réussite scolaire en école primaire. Education. 2023. dumas-04338299

HAL Id: dumas-04338299

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04338299>

Submitted on 10 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Le rôle de l'intelligence émotionnelle sur les apprentissages et la réussite scolaire en école
primaire

Présenté par :

N'GUYEN Elona

Sous la direction de :

Monsieur Patrick Marcel

Professeur agrégé en Sciences de la Vie et de la Terre

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu toutes les personnes qui m'ont permis la rédaction de ce mémoire. Notamment l'ensemble des élèves de ma classe de CM2 qui ont participé à mon expérimentation dans le cadre de mon travail de recherche.

Je souhaite adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Patrick MARCEL. Je le remercie pour le temps qu'il m'a consacré et sa disponibilité tout au long de ces deux années. Il a su encadrer au mieux mon mémoire, m'orienter et me conseiller.

Je remercie tout particulièrement ma famille qui a toujours été là pour moi, notamment ma mère, pour sa patience durant ces longues séances de relecture et son soutien.

Enfin, j'adresse ces derniers mots à Pierre MASSON, dont les conseils et les encouragements se sont avérés précieux. Je le remercie pour tout l'investissement et l'aide qu'il m'a apporté dans la réalisation de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	7
Etat de l'art	12
1. La gestion des émotions : une compétence psychosociale	12
1.1. Ce qu'est une émotion	12
1.1.1. Caractéristiques d'une émotion	12
1.1.2. Distinction entre émotion, humeur, ressenti, sensation, sentiment et affect	13
1.1.3. Rôle indispensable de l'émotion	13
1.2. Le rôle de l'enseignant à travers l'éducation émotionnelle	14
1.2.1. Rendre l'élève indépendant de tout script émotionnel	14
1.2.2. Établir un climat de classe propice aux apprentissages scolaires	15
1.2.3. Compétences développée à travers l'I.E.	16
1.3. Un enjeu pour l'avenir des élèves	16
2. L'éducation émotionnelle : un apprentissage en plusieurs étapes	17
2.1. Identifier ses émotions et celles d'autrui	17
2.1.1. Prendre conscience de son état émotionnel	17
2.1.2. Développer un vocabulaire émotionnel riche	18
2.1.3. Niveau de conscience émotionnelle chez l'individu	19
2.2. Réussir à exprimer ses émotions par la verbalisation	19
2.2.1. Exprimer ses émotions : un enjeu pour l'individu ?	19
2.2.2. Aider l'expression des émotions	20
2.3. Parvenir à maîtriser ses émotions	21
2.3.1. Ambition de la régulation émotionnelle	21
2.3.2. Les différentes régulations émotionnelles	22
2.3.3. Hétérogénéité des élèves : facteur non négligeable dans la régulation émotionnelle	24

3.	Lien entre intelligence émotionnelle et apprentissages	24
3.1.	Les émotions, variables de l'apprentissage	25
3.1.1.	Susciter la motivation chez l'apprenant	25
3.1.2.	Les émotions positives au service des apprentissages scolaires	25
3.1.3.	Les émotions négatives, entrave au processus d'apprentissage	26
3.2.	L'impact des émotions sur la réussite scolaire	27
3.2.1.	Favoriser les émotions positives pour amener la réussite scolaire	27
3.2.2.	L'intelligence émotionnelle en lien avec l'intelligence intellectuelle	28
3.3.	L'empathie : enjeu du bien être de l'apprenant en milieu scolaire	29
3.3.1.	Définition de l'empathie	29
3.3.2.	Rôle social de l'empathie lié aux apprentissages et à la réussite scolaire	30
3.3.3.	Développer l'empathie à l'école	31
	Conclusion : Vers une éducation émotionnelle à l'école ?	32
	Méthodologie	34
1.	Problématique	34
2.	Protocole	35
2.1.	Cadre de la recherche	35
2.2.	Déroulement de la recherche	35
2.2.1	Grille d'observation	36
2.2.2.	Questionnaire à destination des élèves	39
2.2.3.	Suivi de l'acquisition des compétences	50
3.	Résultats attendus	51
	Résultats et discussion	52
1.	Analyse des résultats	52
1.1	Analyse de la grille d'observation	52
1.2.	Analyse du questionnaire à destination des élèves	53
1.2.1	Avant la mise en place du projet	53
1.2.2.	Après la mise en place du projet	55
1.3.	Analyse du suivi des compétences	58

2. Discussion	59
2.1. La méthode	59
2.2. Les résultats obtenus	60
Conclusion	62
Annexes	64
Annexe 1 : Evolution historique du concept de l'émotion	65
Annexe 2 : Triangle pédagogique intégrant l'intelligence émotionnelle ainsi que le climat scolaire comme facteurs décisifs dans la réussite des processus former et apprendre	65
Annexe 3 : Lien entre affect ; humeur ; émotions ; ressenti et sentiment	66
Annexe 4 : Classement des besoins humains selon Maslow	67
Annexe 5 : Tableau des six émotions de base dites universelles avec les réactions comportementales et les postures qu'elles suscitent ainsi que leurs expressions faciales	69
Annexe 6 : Représentation de la catégorisation des émotions selon Plutchik (la roue des émotions ; figure 1), Feldman-Barrett (modèle multidimensionnel ; figure 2)	70
Annexe 7 : Questionnaire à destination des élèves	73
Annexe 8 : Projet interdisciplinaire - Progression et fiches de préparation	80
Annexe 9 : Extrait du travail réalisé en étude de la langue durant le projet interdisciplinaire	85
Annexe 10 : Extrait du travail réalisé à partir de la séance d'éducation physique et sportive durant le projet interdisciplinaire	89
Annexe 11 : Exemples de situations concrètes demandant aux élèves de faire preuve d'empathie	93
Annexe 12 : Suivi des compétences acquises par les élèves avant la mise en place du projet	93
Bibliographie	94
Résumé	97
Abstract	98

Introduction

Ce n'est qu'au cours du XV^e siècle¹ que le terme « émotion » fait son apparition au sein du lexique français, pourtant c'est un concept qui remonte à l'Antiquité malgré qu'au cours du temps la signification qui lui était accordée n'ait cessé d'évoluer (Annexe 1). Appelées « passion », les émotions renvoyaient à quelque chose de mauvais empêchant l'homme d'agir avec raison. En effet selon Platon (427-347 av. J.-C.) « l'émotion est [...] forte négative [...] elle ne fait que pervertir la raison et l'empêche de se développer de manière fructueuse »². Même si les émotions ne sont pas condamnées par les philosophes antiques, elles se doivent d'être rationalisées par l'homme. De même pour Aristote (384-324 av. J.-C.) les émotions, sont définies comme « tous ces sentiments qui changent l'homme en l'entraînant à modifier son jugement et qui sont accompagnés par la souffrance ou le plaisir »³ ayant ainsi un impact sur le fonctionnement cognitif. Dans *l'Ethique*, Aristote s'intéresse donc à l'aspect cognitif des émotions bâties sur nos croyances et nos connaissances personnelles, notamment le rôle crucial qu'elles jouent dans le discours en le rendant convainquant par l'atteinte d'un état d'empathie avec son audience. Les recherches menées par Aristote lui ont permis d'établir une première valence des émotions (plaisantes / déplaisantes) ainsi que le besoin d'action qu'elles suscitent. René Descartes (1596-1650) dans *Des passions de l'âme* en 1649 montre que les émotions se produiraient dans l'âme soit la partie pensante de notre être⁴ étant des perceptions provoquées par le corps ; elles seraient d'ordre neuronal et perturberaient notre raison. Dans sa conception dualiste du corps et de l'âme, les sensations corporelles seraient la cause d'états motivationnels⁵ et non émotionnels. Le philosophe Descartes permet d'établir la dimension cognitive de l'émotion : c'est la manière dont nous pensons aux événements déclencheurs qui va déterminer tant les effets que l'intensité de l'émotion vécue. Il met en avant la tendance à l'action induite par l'émotion, soit la tendance à réagir de telle manière par tel comportement suite à une situation émotionnelle⁶ ainsi que le caractère informatif de l'émotion qui permet de prendre conscience de ce qui compte pour nous. Ce à quoi s'ajoute la qualité de

¹ Nicole Hochner, « Le corps social à l'origine de l'invention du mot « émotion » », *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 2016

² Oliver Luminet, *Psychologie des émotions*, De Boeck, 2008

³ *Rhétorique*, livre II, chap. 1, 1378a

⁴ Descartes, Article 23 « Des perceptions que nous rapportons à notre âmes », *Des passions de l'âme*, 1649

⁵ Descartes, Article 24 « Des perceptions que nous rapportons à notre corps » ; Article 33 « Que le siège des passions n'est pas le coeur » , *Des passions de l'âme*, 1649

⁶ Descartes, Article 40 « Quel est le principal effet des passions ? », *Des passions de l'âme*, 1649

régulation des émotions⁷, selon Descartes l'homme a le pouvoir de contrôler certaines tendances à l'action en les empêchant de se réaliser. Ce n'est qu'à partir du XIXe siècle que les émotions deviennent un objet d'étude dans le domaine scientifique notamment à travers *The Expression of the Emotion in Man and Animals* de Darwin (1809-1882) publié en 1872 contre l'affirmation de Charles Bell selon laquelle certains muscles avaient été créés afin que l'homme puisse exprimer ses émotions. Par des observations d'expressions émotionnelles animales et humaines dès 1838, Darwin en conclut que l'expression des émotions par les expressions faciales est universelle (chaque être humain exprimerait et ressentirait des émotions semblables de manière similaire dans des conditions identiques) mais aurait connu des évolutions au cours du temps. Les émotions remplissent une importante fonction de communication et d'adaptation en communiquant à autrui ses états émotionnels⁸. Elles possèdent donc des fonctions biologiquement déterminées pour assurer notre survie. Ainsi Darwin réduit les émotions à des caractéristiques observables, sans prendre en compte le ressenti subjectif de l'émotion.

En ce qui concerne le caractère universel de l'émotion, Paul Ekman, par son étude à partir de photographies dans vingt-et-un pays, ne corrobore que partiellement l'hypothèse de Darwin. Il a montré qu'il existait cinq émotions primaires (joie, tristesse, colère, peur, dégoût). Elles seraient caractérisées par une mimique faciale propre reconnaissable universellement mais régies par des normes sociales variant selon les cultures. A ces émotions primaires s'ajoutent des émotions secondaires combinant émotions primaires et représentations mentales dont les règles sur la façon de les exprimer dépendent des cultures et ne sont pas toutes codées par la position des muscles faciaux (amusement, mépris, gêne, frisson, culpabilité, soulagement, honte...). Sigmund Freud quant à lui s'oppose au caractère purement observable de l'émotion postulé par Darwin. Les émotions sont selon lui des processus complexes qui peuvent être non observables (dans le cas de la répression d'une émotion) et compréhensibles qu'après les avoir exprimées (base de la psychothérapie) faisant ainsi le lien entre la situation émotionnelle vécue et les réactions corporelles, cognitives, comportementales et expressives engendrées.

Ainsi dans une réflexion plus contemporaine, les émotions seraient « des tendances de réponse à composantes multiples incluant, entre autres, des modifications au niveau de la tension musculaire, de la libération d'hormones, du système cardiovasculaire, de l'expression faciale, de

⁷ Descartes, Article 46 « Quelle est la raison qui empêche que l'âme ne puisse entièrement disposer de ses passions », *Des passions de l'âme*, 1649

⁸ Marcel Turbiaux. « Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 502, no. 4, 2009, pp. 389-395.

l'attention et de la cognition, qui se produisent sur une durée relativement courte »⁹. Le rôle des activations corporelles lors de l'émotion a notamment été mis en débat par James-Lange et Cannon-Bard. Selon William James « de manière naturelle nous pensons que la perception de certains faits provoque une réaction que nous appelons l'émotion, et que cet état particulier de l'esprit déclenche à son tour des réponses corporelles. Ma théorie postule, au contraire, que les changements corporels suivent directement la perception de certains faits et que le sentiment subjectif qui accompagne ces changements EST l'émotion »¹⁰. Ainsi les modifications physiologiques permettrait l'émergence de l'émotion ressentie lors d'une situation émotionnelle par la prise de conscience des sensations corporelles. Cependant pour Bard et Cannon les réactions physiologiques accompagnent seulement l'émotion, ils ne sont en aucun cas « causales » et ne contribueraient pas au ressenti subjectif de l'émotion. Quoiqu'il en soit, ces débats ont mis en lumière tant les effets cognitifs que physiologiques de l'émotion, qui ont ainsi été pris en compte de manière égale dans l'étude des émotions.

Dans le cadre de la réussite scolaire d'un élève, les émotions ont un rôle crucial. Enjeu que soulève notamment les programmes du cycle 1 « 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. »¹¹. Cette attention portée sur les émotions continue tout au long de la scolarité de l'enfant avec au cycle 2 et 3 à travers le programme d'enseignement moral et civique, l'objectif d' « Identifier et partager des émotions et des sentiments » tout « en régulant ses émotions »¹². Cela amène donc à réfléchir à l'enjeu pour les élèves d'école primaire de pouvoir identifier, exprimer, réguler leurs émotions ainsi que de comprendre les émotions que leurs pairs peuvent éprouver à travers l'empathie. Il s'agit autrement de déterminer s'il y a un réel intérêt pour les élèves d'acquérir une intelligence émotionnelle durant leur scolarité.

Les émotions des élèves influencent le climat scolaire de même que le savoir transmis aux élèves par l'enseignant renvoyant à « l'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience » (Legendre, 2005). Le savoir est ainsi défini par des connaissances généralement théoriques enseignées et apprises à l'école. D'après le School Climate Center¹³ le

⁹ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), Les Arènes, 2019. p.58

¹⁰ James, 1892/1948, p.375

¹¹ Eduscol, *Programme du cycle 1*, D'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021 p.6

¹² Eduscol, *Programme du cycle 2*, D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p.44

¹³ CoHen, MCCabe et alii, 2009

climat scolaire se définit par « la qualité et au style de vie à l'école ». Il repose sur « les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »¹⁴. L'un des cinq éléments dont dépend le climat scolaire est notamment les relations interpersonnelles telles que des « relations positives entre tous » et une « collaboration, entraide » entre tous. Il s'agit donc de l'expérience de vie et de travail au sein de l'école. Sans un climat scolaire serein permis par un contrôle des émotions de chaque élève, il y a entrave aux apprentissages puisque le savoir transmis par les enseignants aux apprenants ne peut être fait correctement sans un milieu favorable aux apprentissages.

Toutefois l'impact des émotions sur les apprentissages ne se réduit pas au climat scolaire. L'apprentissage scolaire a été défini dès 1989 par Beillerot mais aussi par d'autres chercheurs tel que Delevay en 1992 et Legendre en 1993. La définition la plus récente des apprentissages a été proposée par Vienneau en 2011¹⁵ renvoyant l'apprentissage scolaire à un « processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs », processus qui demande des capacités cognitives et mémorielles. Jacques Belleau rappelle que l'objectif de l'apprentissage « n'est pas dans l'acquisition de savoirs, mais d'être en mesure d'exploiter ces savoirs dans différentes situations. »¹⁶. Les émotions ressenties par les élèves impactent directement sur leurs apprentissages ce que montre des études menées sur les émotions (Cuisinier, Tornare, & Pons, 2015; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Sander, 2013). Ainsi les émotions influencent la capacité cognitive faisant intégrer au triangle didactique ou pédagogique de Jean Houssaye les émotions et le climat scolaire (lui-même influencé par les émotions) comme facteur décisif (Annexe 2). La capacité cognitive rassemble tous les processus mentaux mettant en jeu la mémoire, le raisonnement, le langage, l'intelligence, la résolution de problème donc à la fonction de connaissance passant par l'apprentissage (par Jérôme Bruner et George Miller dans les années 1960).

Ainsi, à travers ce mémoire, l'objectif principal est d'en apprendre davantage sur la relation qu'entretiennent intelligence émotionnelle, apprentissages et réussite scolaire des élèves. Cette

¹⁴ Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages..

¹⁵ Raymond Vienneau, *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Boucherville, Gaëtan Morin. 2011.

¹⁶ Jacques Belleau, *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*, Avril 2015 p.125

dernière reposant sur « des constats de performances dans des tâches dévolues aux élèves de même degré d'études »¹⁷.

¹⁷ Jean Jacques Demba CRIRES, Université Laval, Québec, « La notion de réussite scolaire »

Etat de l'art

1. La gestion des émotions : une compétence psychosociale

1.1. Ce qu'est une émotion

1.1.1. Caractéristiques d'une émotion

Pour gérer ses émotions, il faut avant tout savoir ce qu'est une émotion. Dans une perspective contemporaine, les émotions ne sont pas des pensées, elles se ressentent et se définissent généralement par les différents aspects de l'expérience émotionnelle. Il existe différentes manifestations d'une émotion catégorisées par Klaus Scherer¹⁸ :

- une pensée suscitée par la situation
- une modification biologique, corporelle : neuronale, physiologique, neuro-végétative (peur : sueur, palpitation, oppression respiratoire), activation physiologique (augmentation du rythme cardiaque, de la pression sanguine, de la température corporelle, du rythme respiratoire) et sensation corporelle (avoir la boule au ventre...)
- des tendances à l'action (selon les contraintes sociales) : chaque émotion induit une impulsion (envie pressante de fuir et/ou crier si on a peur, pleurer si on est en détresse)
- des modifications expressives (adoption d'une certaine posture) et comportementales : expression faciale (peur : sourcil levé, bouche ouverte), gestuelle (mains levées), posture (en retrait) et voix (tremblante)
- une expérience subjective : le ressenti

Le terme émotion a pour origine étymologique latine *motere* signifiant « bouger de » ce qui induit de fait que chaque émotion est une réaction mentale et physique.

Selon Olivier Luminet¹⁹, l'émotion est un état relativement bref (quelques secondes à quelques minutes) provoqué par une situation spécifique (déclenchante et identifiable) qui s'exprime au niveau physiologique, comportemental et subjectif. L'émotion est donc le résultat d'une évaluation automatique d'une situation émotionnelle, son déclenchement est rapide, sa survenue est spontanée c'est-à-dire que l'émotion ressentie n'est pas sous contrôle conscient de l'individu (non choisi, l'émotion s'impose à nous) et d'une durée limitée.

¹⁸ Directeur du Centre suisse des sciences affectives à Genève spécialisé de la psychologie de l'émotion, in *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research*. New York and Oxford : Oxford University Press, Scherer, K.R., Schorr, A. & Johnstone, T. (Eds.) (2001)

¹⁹ Chercheur belge dans *Psychologie des émotions*, 2008

Les émotions se distinguent les unes des autres selon plusieurs critères (Patricia Jennings). Tout d'abord selon leur valence, chaque émotion peut être caractérisée d'agréable ou de désagréable (soit positive ou négative). Toute expérience émotionnelle est associée à des sensations plaisantes ou déplaisantes (la peur peut générer une sensation désagréable de nausée / la joie une sensation de plénitude par exemple). Elles se distinguent les unes des autres également par leur intensité. Chaque réaction émotionnelle peut être éprouvée selon une intensité allant de faible à intense. À son extrémité la plus basse, la colère peut être ressentie comme une légère frustration, de l'énervement, de l'irrationnel ou du trac, au contraire, à son intensité la plus haute elle peut se transformer en fureur. Le dernier aspect d'une émotion est son activation. En effet une émotion peut nous exciter, nous mettre en action ou au contraire nous assoupir (excitation / tristesse).

1.1.2. Distinction entre émotion, humeur, ressenti, sensation, sentiment et affect

L'émotion est à différencier de termes proches tel que l'humeur qui est d'un laps de temps beaucoup plus long (quelques heures à quelques jours). C'est un état affectif qui au contraire de l'émotion n'est pas impulsif, mais se déclenche lentement et d'intensité faible. Malgré la forte ressemblance entre l'humeur et l'émotion (par le ressenti similaire de l'humeur et l'émotion), l'humeur possède un caractère durable et présente l'absence de focalisation sur un objet spécifique. En effet il nous est possible d'être d'une humeur irritable sans raison alors que si nous ressentons de la colère, de la frustration, elle est nécessairement dirigée contre une personne, un objet, une situation donnée. Les humeurs prédisposent à certaines émotions. En effet, si nous sommes d'humeur irritable nous aurons une tendance à développer des émotions négatives puisque l'irritabilité prédispose à la colère comme une humeur cafardeuse prédispose à la tristesse (Patricia Jennings).

Il faut également faire la distinction avec le ressenti qui est l'expression physique d'une émotion, les sensations qu'elle entraîne. De même le sentiment est une prise de conscience de l'état émotionnel (c'est surtout cognitif, alors que l'émotion suscite l'action du corps). L'affect peut se définir comme la prédisposition naturelle de l'individu à éprouver tel type d'émotion et d'humeur (tempérament) ([Annexe 3](#)). L'émotion est créée par la réactivité émotionnelle, soit la réaction initiale de l'individu face à une situation émotionnelle.

1.1.3. Rôle indispensable de l'émotion

L'émotion est un « guide du comportement » permettant d'adapter l'individu à la société. S'il éprouve de la peur il adoptera le comportement adapté (fuite, cris, pleure mais pas de joie, ni de rire) ce qui permet à l'individu d'agir vite et correctement. De fait, chaque émotion entraîne un type de comportement lui correspondant.

Selon Antonio Damasio²⁰ « Ni bonnes, ni mauvaises, les émotions sont agréables ou désagréables et sont le reflet de nos souhaits et besoins profonds ». L'émotion est une source d'information, elle véhicule un message, selon le type d'émotion ressentie la signification est différente ce qui permet de savoir si nos besoins, nos objectifs sont satisfaits (ou en voie de l'être), l'émotion est alors positive. Au contraire si quelque chose y fait obstacle, cela s'exprimera par des émotions négatives (par exemple la peur d'un chien qui menacerait notre objectif de l'intégrité physique). Le besoin s'il est insatisfait engendre une émotion négative pour le satisfaire (anxiété, colère, frustration...) alors qu'au contraire l'émotion sera positive si le besoin est en voie d'accomplissement ou accompli. Il n'y a donc pas de bonnes ou mauvaises émotions mais elles sont un indicateur de degré de satisfaction, elles permettent d'en savoir plus sur moi-même à un instant précis puisque les émotions sont temporaires.

D'après le classement des besoins humains (provoquant des émotions) établi par les travaux de Maslow²¹, les besoins peuvent être des besoins d'auto-accomplissement, des besoins d'estime (besoin de considération, de reconnaissance), des besoins sociaux (relation avec l'autre), des besoins de sécurité et enfin des besoins physiologiques (besoins de survie liés à la nature humaine) (Annexe 4). Les émotions exprimant ces besoins, sont directement en lien avec les comportements des élèves. Ils adoptent un comportement inapproprié et nuisible au climat et aux apprentissages dans la classe afin, de combler un besoin d'estime de soi, qui, selon le psychologue Rodolph Dreikurs est « inné » chez les enfants. Ils peuvent manquer de respect verbalement ou physiquement à leurs camarades ou enseignants ; faire le pitre afin d'attirer l'attention de ses camarades... Ils ont une idée erronée des moyens pour appartenir à une communauté (Jane Nelsen), en effet si les autres leurs témoignent de l'attention alors ils auront l'impression d'avoir de la valeur. L'enseignant se doit alors de ne pas traiter uniquement le comportement inapproprié au sein du cadre scolaire et qui peut perturber la classe mais montrer à l'élève des alternatives pour combler ce besoin.

1.2. Le rôle de l'enseignant à travers l'éducation émotionnelle

1.2.1. Rendre l'élève indépendant de tout script émotionnel

Eduquer a pour origine étymologique latine *Educare* signifiant guider, conduire hors de, faire se développer l'individu, qu'il puisse s'émanciper. Ici, il s'agit d'émanciper les élèves dans le cadre de la conscience et de la gestion des émotions. L'objectif est de rendre les élèves capable d'identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser leurs émotions. Ainsi il est nécessaire d'avoir des connaissances sur les émotions, savoir les reconnaître et connaître des stratégies efficaces de gestion

²⁰ Directeur de l'institut pour l'étude neurologique de l'émotion et de la créativité à Los Angles, dans *L'erreur de Descartes*, 1994

²¹ Psychologue américain humaniste, *A Theory of Human Motivation*, 1943

des émotions (par exemple être capable de réévaluer positivement une situation pour ne pas se laisser submerger par une émotion).

Cependant, Ekman a mis en avant l'existence de « scripts » ou « réponses conditionnées ». Il s'agit d'expériences associées à des émotions négatives créant des schémas de réseaux neuronaux. En effet, chaque individu possède en lui une base de données des souvenirs émotionnels vécus qui sont conservés dans sa mémoire. Ils influencent la manière de penser, de ressentir et de se comporter (par exemple des échecs répétés à des exercices de mathématiques peuvent générer une frustration chez l'élève). Les scripts sont des « raccourcis » puisqu'il nous permettent de réagir à des situations rapidement et sans recourir à la réflexion. Patricia Jennings définit le script comme étant une « configuration neuronale modelée à partir d'émotions intenses lors d'évènements passés - plutôt que de l'évènement en cours lui-même »²². Ils peuvent poser problème car ils amènent l'élève à avoir une conception de la réalité erronée, « l'évènement actuel est interprété en fonction de l'évènement passé à l'origine de notre script, même s'il diffère »²³. Cela contribue à créer une réactivité incontrôlée et inconsciente qui empêche de faire l'expérience de l'instant avec objectivité. En reprenant l'exemple précédent si l'élève développe un script par rapport aux mathématiques, il peut se mettre à détester cette discipline scolaire et s'en désintéresser complètement. Ainsi l'élève peut se retrouver en échec scolaire par rapport à cette discipline où il ne fera plus le moindre effort de compréhension pour réussir.

Un script peut être plus ou moins ancré chez les individus selon le moment de la vie où le déclencheur de l'émotion négative a été assimilé et selon l'intensité de la réaction émotionnelle. Il peut donc être plus ou moins difficile de désapprendre un script émotionnel. De même, certains facteurs peuvent augmenter la probabilité de créer un script tel que la fréquence à laquelle une émotion est déclenchée dans une situation similaire (Patricia Jennings parle de « densité »). Enfin, le niveau de réactivité émotionnelle qui peut être plus ou moins rapide et fort selon les individus et le degré de similitude entre l'évènement actuel et le déclencheur émotionnel originel.

1.2.2. Établir un climat de classe propice aux apprentissages scolaires

Pour transmettre le savoir à l'apprenant à travers la relation enseignant - élève, il est nécessaire d'avoir un climat scolaire favorable, soit la possibilité que les élèves interagissent entre eux ou avec l'enseignant (et inversement que l'enseignant interagisse avec les élèves). Pour cela, il est nécessaire que l'enseignant prenne en compte l'émotion des élèves (s'adapter à ce qu'ils ressentent,

²² Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p.125

²³ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p.102

éprouvent à un instant précis). Mais aussi que l'élève parvienne à gérer ses émotions (limiter la violence physique et verbale) et comprendre le comportement de l'autre en éprouvant de l'empathie pour ne pas répondre à la violence par la violence par exemple, améliorer la gestion des conflits entre élèves.

L'enseignant a un rôle d'éducation émotionnelle, car l'intelligence émotionnelle est un facteur de réussite scolaire, les émotions conditionnent l'apprentissage chez l'élève qui nécessite un environnement émotionnel favorable. Il doit également permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour être épanouis, socialement bien intégrés ce qui se fait notamment par la gestion de ses émotions (ne pas se laisser submerger par le stress ou la colère, comprendre l'émotion de l'autre améliore directement les relations entre pairs et plus généralement avec autrui). Cela crée de fait un environnement sécurisé qui améliore les rapports avec les autres.

Joseph Chbat²⁴, montre que la réussite de l'élève ne dépend pas que du QI mais aussi des facteurs émotionnelles comptant autant que les facteurs intellectuels. Il ne faut pas oublier que l'enseignant est un modèle pour les élèves, si lui même est capable de mettre en œuvre des compétences émotionnelles (prendre conscience de ses émotions, réguler ses réactions, éprouver de la compassion), il devient alors un modèle positif pour ses élèves et suscitera davantage l'appropriation de ces compétences émotionnelles (les enfants apprennent par imitation).

1.2.3. Compétences développée à travers l'I.E.

Les compétences que développe l'éducation émotionnelle à l'école sont liées à la relation à soi-même et aux autres regroupant ainsi l'ensemble des compétences communicationnelles et relationnelles. Il est ainsi nécessaire de :

- Permettre à l'enfant de s'intégrer : ressentir correctement ses émotions en les nommant, les reconnaissant et les gérant.
- Lui permettre par l'identification de ses émotions de connaître son besoin et de parvenir à l'exprimer de manière acceptable pour y répondre
- Le rendre capable de coopérer : savoir trouver des solutions aux conflits ce qui responsabilise l'élève, trouver des stratégies pour communiquer.
- L'élève doit savoir être dans l'écoute (être présent pour l'autre, empathie) et dans l'observation (reconnaître l'émotion que l'autre peut ressentir pour avoir un comportement adapté).
- Il faut pour cela développer la confiance et la connaissance de soi aux élèves.

1.3. Un enjeu pour l'avenir des élèves

²⁴ Professeur et chercheur en philosophie par les travaux d'Howard Gardner (1983)

L'objectif est d'amener les élèves à l'intelligence émotionnelle qui se définit par « une forme d'intelligence sociale qui implique l'aptitude à contrôler ses propres émotions et celles des autres, à discriminer entre elles et à utiliser cette information pour guider à la fois sa pensée et son action »²⁵. Elle est donc la capacité pour un individu à rester émotionnellement en équilibre. Pour cela il doit être capable d'identifier ses émotions tout en les gérant. L'intelligence émotionnelle a été découverte par le professeur Joseph Ledoux en 1990, qui entraîna la théorie de l'intelligence émotionnelle de Peter Salovey et de John Mayer.

A partir de l'intelligence émotionnelle, l'individu peut acquérir la compétence émotionnelle qui est « une capacité apprise qui entraîne une performance remarquable au travail »²⁶. Pour cela il est nécessaire d'identifier ses propres émotions, de les réguler, être capable de se mettre à la place de l'autre (empathie) et réguler les émotions d'autrui.

L'intelligence émotionnelle permet aux élèves de savoir répondre intelligemment aux défis et obstacles de l'avenir. Un déficit dans l'identification de ses émotions (appelée alexithymie) et à les exprimer, cause une incapacité à les gérer par des stratégies de régulations adaptées ce qui conduit l'individu à chercher et à supprimer ses émotions via des comportements addictifs ou compulsifs (tabac, drogue...) mettant en danger sa santé et ne l'aidant pas à prendre les bonnes décisions.

2. L'éducation émotionnelle : un apprentissage en plusieurs étapes

2.1. Identifier ses émotions et celles d'autrui

2.1.1. Prendre conscience de son état émotionnel

Pour apprendre aux élèves à identifier les émotions (leurs émotions comme celles d'autrui), il faut travailler avec eux sur les différentes émotions ce qui leur permettra ensuite de les comprendre. Il faut faire en sorte que les enfants soient capables de verbaliser leur ressenti émotionnel et pour cela leur faire découvrir toute une variété d'émotions.

Plusieurs moyens sont disponibles (quelques exemples) :

- Traduction des émotions par des mots, gestes, dessins...
- Mimer les émotions (dégoût, tristesse, surpris, impatient...)
- Utilisation de cartes d'émotions afin que les enfants puissent s'identifier à une carte représentant une émotion.

Dans un premier temps, il faut d'abord savoir s'ouvrir à ses émotions. Il faut que l'enfant soit ouvert à ses émotions pour les identifier, qu'elles soient positives ou négatives (l'évitement

²⁵ Salovey, P., and Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

²⁶ Goleman (docteur en psychologie et co-fondateur du Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au Centre d'études sur l'enfant de l'Université de Yale), 2002

émotionnel est inefficace car il amplifie l'émotion pour que le besoin sous-jacent soit assouvi). Il faut les accepter et non tenter de les refouler, de les ignorer car cela empêchera de prendre conscience du message rapporté par l'émotion et donc de pouvoir les réguler correctement (pour agir de manière appropriée il faut comprendre son émotion).

Pour identifier ses émotions il existe d'autres alternatives telles que prendre en compte les sensations physiologiques qu'elle suscite, les modifications corporelles (s'il s'agit d'une émotion négative augmentation du rythme cardiaque, de la pression sanguine, bouffées de chaleur, tension musculaire, respiration accélérée...) ou bien prendre en compte les tendances à l'action (le comportement, l'action qu'incite l'émotion). Par exemple si on a envie de frapper, détruire, se plaindre.. c'est probablement qu'on ressent de la colère, de même si on ressent l'envie de fuir c'est qu'on ressent de la honte ou de la peur.

2.1.2. Développer un vocabulaire émotionnel riche

Dans un deuxième temps, il est nécessaire de savoir identifier l'émotion. Pour parvenir à l'identification de ses émotions il faut être capable de mettre des mots sur ce qu'on ressent, pouvoir distinguer tel état émotionnel d'un autre. Il y a six émotions de base qui sont la joie ; la tristesse ; la peur ; la colère ; le dégoût et la surprise. Ces émotions ont la particularité d'être universelles possédant une expression faciale pratiquement similaire dans toutes les cultures ([Annexe 5](#)) . Mais il existe tout un ensemble d'émotions secondaires dérivées de ces six émotions de base.

Ainsi il faut développer un riche vocabulaire émotionnel pour aider les élèves à décrire plus facilement ce qu'ils ressentent, qu'ils arrivent à avoir conscience de l'émotion qu'ils éprouvent. Discriminer le plus d'émotion possible permet de mieux exprimer à l'autre ce qu'on ressent et avant cela, de se comprendre soi-même. Cela permet également d'identifier les émotions de l'autre et d'adopter le comportement approprié (s'il est énervé, j'évite de lui parler...)

Il existe donc différents états émotifs subsidiaires représentés selon les nuanciers des états émotionnels de l'individu par Plutchik²⁷ et Feldman-Barrett²⁸. À travers la roue ou fleur des émotions de Plutchik, il existerait des émotions primaires s'opposant deux à deux (8 émotions de base : extase / chagrin ; admiration / répugnance ; terreur / rage ; stupéfaction / vigilance) créant ainsi des émotions secondaires, ces dernières seraient la combinaison d'émotions primaires, des nuances en fonction des relations entre les émotions et leurs intensités. Selon Feldman-Barrett l'identification d'une émotion se fait selon sa valence soit leur degré de plaisir / déplaisance et le niveau de sensation qu'elle produit, se rapprochant du modèle « circumplexe » de James Russel faisant également articuler les émotions autour de deux axes : « Activation / Désactivation » et

²⁷ Plutchik (psychologue américain), in *Emotion : A Psychoevolutionary Synthesis*, 1980.

²⁸ Feldman-Barrett et Russell (directrice du Laboratoire interdisciplinaire de sciences affectives) dans *Independence and bipolarity in the structure of current affect*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967-984,1998

« Plaisir / Déplaisir » . (Annexe 6). Ces deux modèles ont l'intérêt de décliner les émotions selon leur intensité donnant la possibilité d'identifier précisément son état émotionnel, de caractériser par des mots l'émotion vécue facilitant ainsi la communication avec autrui et sa compréhension.

2.1.3. Niveau de conscience émotionnelle chez l'individu

Il existe différents niveaux de conscience émotionnelle (la capacité à différencier et à identifier l'émotion que l'on ressent ainsi qu'à l'interpréter chez l'autre) d'après Lane et Schwartz²⁹ (1987) :

- la perception des sensations corporelles des émotions
- la conscience des actions motrices que suscite l'émotion (« tendance à l'action »)
- la capacité à identifier et à nommer l'émotion de base ressentie
- la conscience de la complexité des émotions (nécessite un vocabulaire riche pour les identifier)
- la capacité à identifier, décrire l'émotion en intensité ainsi que d'anticiper les réactions d'autrui

Selon Damasio³⁰, « il est impossible de comprendre le comportement humain sans prendre en compte les émotions »³¹. L'émotion est perceptible par l'autre, elle est un indicateur de ce que l'autre attend de moi, de ses besoins. S'il ressent de la tristesse il a besoin d'aide, d'affection, s'il ressent de la colère c'est plutôt réparation qu'il attend... Comprendre l'autre permet d'améliorer les relations sociales en adaptant son comportement aux besoins de l'autre. Il faut savoir « décoder » autrui que ce soit par la communication verbale (mots sur ses émotions) ou non-verbale (analogique : expression faciale, posture, geste, intonation, débit de parole, regard...). Il existe six expressions faciales universelles qui sont la tristesse, la joie, la peur, le dégoût, la colère et la surprise (Annexe 5).

2.2. Réussir à exprimer ses émotions par la verbalisation

2.2.1. Exprimer ses émotions : un enjeu pour l'individu ?

Apprendre aux enfants à mieux s'exprimer, mieux communiquer sur l'émotion qu'ils ont à un instant T pour mieux se comprendre, se faire comprendre par autrui et comprendre les autres (diminuer les conflits pour améliorer le climat scolaire) en passant par une communication non violente (utilisation par exemple en séance de psychomotricité du bonhomme bleu, de cercle de parole pour apprendre à écouter l'autre...). Il est important d'exprimer ses émotions puisque la non-

²⁹ Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*,

³⁰ Directeur de l'institut pour l'étude neurologique de l'émotion et de la créativité de l'université de la Californie méridionale

³¹ Long Pham Quang (docteur en sciences de l'éducation et de la formation dont un axe de recherche sur les émotions), *Émotions et apprentissage*, collection Action et savoir, 2017, p38

expression de ses émotions entraîne la diminution d'émotions positives, un sommeil de qualité moindre, une moins bonne qualité de vie. Faire cela pendant un laps de temps long peut provoquer du stress ainsi que des effets négatifs sur le fonctionnement du système immunitaire.

Au contraire, l'expression des émotions a des effets positifs (étude de Pennebaker, Kiecolt et Glaser 1988, expérience du writing paradigm). Elle entraîne de meilleur résultat académique, une baisse des plaintes somatiques, améliore le bien-être relationnel, influence la performance d'un groupe, améliore la santé physique et mentale (gratitude). Exprimer ce que l'on ressent permet également à l'autre de nous comprendre et d'adapter le comportement adéquat. L'émotion permet donc de réguler les relations sociales. Exprimer ses émotions a pour conséquence de faire comprendre ce que nous aimons ou n'aimons pas (décourager ou motiver certains comportements ; les émotions positives renforcent la fréquence d'un comportement alors que les émotions négatives montrent à l'autre de ne pas le reproduire).

Les émotions s'expriment d'une certaine façon (Roger 1961 / Roger et Farson 1987 / Rozenberg 2003). Pour les exprimer correctement et ne pas empirer le conflit, il faut éviter de culpabiliser l'autre, de l'attaquer. Il est préférable de prendre la responsabilité de ses émotions pour donner à l'autre l'envie de nous comprendre. Il s'agit de dire, par exemple, « je me sens ... » et non « tu es... ». Il faut savoir décrire, sans pour autant émettre d'opinion, ce qui déclenche l'émotion afin de ne pas mettre autrui dans une position défensive (risque de conflit). Il faut être en mesure d'identifier les besoins (ce qui motive l'expression des émotions) et de proposer des solutions à ces besoins pour les satisfaire.

2.2.2. Aider l'expression des émotions

L'une des solutions, pour pallier à la difficulté d'exprimer ses émotions, est de retranscrire ses émotions par écrit (Pennebaker)³² afin de mieux comprendre l'émotion. L'objectif pour l'enfant de savoir identifier l'émotion qu'il vit puis de l'exprimer en mettant des mots dessus, la nommant (apprentissage social, capacité à s'intégrer, avoir des relations avec l'autre). Suite à cet apprentissage, il doit parvenir à la gérer, ne pas se laisser submerger par elle. En effet, il ne faut pas exprimer librement son émotion mais être capable de prendre de la distance par rapport à elle et ainsi d'agir (adopter les bonnes stratégies de régulation et non qu'il subisse l'émotion) pour répondre au besoin qui la cause.

Il est possible d'utiliser la symbolisation pour aider l'enfant à ne pas se laisser submerger par son émotion (peur, colère, tristesse). Il s'agit de remplacer l'émotion par un objet (plante, dessin si on

³² L'expressive writing de James Pennebaker conçu 1986, (voir Rizzi, Alice Titia, et Claire Viardot. « *Écrire pour dire ses émotions. Groupe d'écriture thérapeutique pour adolescents* », Revue de l'enfance et de l'adolescence, vol. 91, no. 1, 2015, pp. 157-162.)

ressent de la peur) et offrir ce dont l'objet a besoin (arroser, colorier...). L'enseignant doit être capable d'identifier l'émotion et la nommer sans jugement (ne pas blâmer l'enfant pour ce qu'il ressent) sinon l'émotion de l'élève risque de s'amplifier et cet élève risque de la rejeter sur ses pairs conduisant notamment à des actes de violence.

2.3. Parvenir à maîtriser ses émotions

2.3.1. Ambition de la régulation émotionnelle

L'expression incontrôlée des émotions a des effets négatifs sur les relations avec l'autre, ce qui impacte donc sur l'intégration de l'enfant au sein de sa classe. L'enseignant doit accepter l'émotion ressentie par l'élève, ne pas le blâmer, mais ne pas accepter non plus un mauvais comportement de sa part en raison d'une émotion ressentie, l'un ne justifie pas l'autre. Il faut donc apprendre à l'élève à faire la différence entre ce que l'on ressent et le comportement que l'on a. Ainsi des règles de comportement claires à respecter et à ne pas dépasser doivent être instaurées dans la classe (utilisation de la météo (ou échelle) du comportement observé durant mes stages en cycle 2 et 3 par exemple). Il est important pour l'enfant d'acquérir des aptitudes d'autorégulation pour ne pas recourir à des comportements agressifs (un élève qui éprouve de la colère ne doit pas la rejeter sur les autres). Cela est surtout valable pour les jeunes enfants, en cycle 1, qui n'ont pas encore connaissance voire conscience des attentes comportementales en milieu scolaire.

La régulation des émotions est un processus que les individus emploient pour influencer quelles émotions ils ressentent, quand ils les ressentent et comment ils les éprouvent et les expriment. Plus simplement, c'est un procédé utilisé pour modifier l'émotion (intensité, ton, tendance à l'action qu'elle suscite..). Cette propriété de l'émotion à pouvoir être contrôlée a été mise en avant par le philosophe Descartes dès 1649 « Par exemple, si la colère fait lever la main pour frapper, la volonté peut ordinairement la retenir ; si la peur incite les gens à fuir, la volonté peut les arrêter et ainsi des autres »³³.

Réguler ses émotions est très important puisque cela permet de protéger notre bien-être mental, risque de diminution la qualité de vie si on se laisse submerger par certaines émotions comme l'angoisse ainsi que de développement de troubles psychologiques (une non-gestion de la colère entraîne des troubles du comportement, de même si la tristesse n'est pas régulée elle peut amener à la dépression, la peur entraîne des phobies, les crises d'angoisse des burn-out...). Elle a pour rôle de préserver notre santé physique puisque l'émotion est aussi biologique, elle se ressent au niveau corporel. Quand on est en colère on l'est physiquement (augmentation du rythme cardiaque, les muscles sont tendus...) donc si on a des difficultés à la réguler il y a un risque d'aggravation ou de

³³ Descartes, Article 46 « Quelle est la raison qui empêche que l'âme ne puisse entièrement disposer de ses passions », *Des passions de l'âme*, 1649

développement de maladie (asthme, maladies cardiovasculaires) en raison d'une action prolongée de l'accélération du rythme cardiaque. En ce qui concerne le stress émotionnel, il est interprété par l'organisme comme une menace physique ou psychologique. Il déclenche plusieurs réactions biologiques et hormonales pour aider l'individu à survivre face à une menace physique qui est cependant, la plupart du temps, psychologique et donc non adaptée. Patricia Jennings rappelle que « dès lors qu'elles sont maintenues dans la durée, ces réactions de stress censées nous aider à survivre deviennent intrasèquement toxiques »³⁴. En effet, le stress est très nocif pour l'enfant, lorsqu'il est important et s'inscrit dans la durée, le cortisol peut détruire des neurones dans des zones importantes du cerveau (cortex préfrontal, cortex orbito-frontal, hippocampe, cervelet...). Il peut aussi avoir un effet très délétère sur le métabolisme et sur le système cardiovasculaire en créant de l'hypertension. Une pression artérielle trop élevée, par l'augmentation du débit sanguin sur la paroi des artères, cause une usure prématurée du cœur ainsi que l'épaississement du ventricule gauche qui se retrouve écrasé. Ce déséquilibre du cœur par un ventricule plus lourd que l'autre, accroît le risque d'arythmie cardiaque. En plus d'être un facteur d'athérosclérose, il peut dans des cas plus graves entraîner l'infarctus ou un accident cardiovasculaire. Cela s'explique par l'adrénaline qui épaissit le sang créant des plaquettes qui par accumulation fabriquent des plaques d'athérome pouvant être déplacées par pression sanguine plus forte (en raison de stress). Elles peuvent donc boucher une artère plus petite ou se loger dans le cerveau.

La régulation émotionnelle permet d'optimiser notre performance au travail en ne laissant pas l'émotion primer sur la réflexion et la concentration (régulation de l'anxiété, l'ennui et à l'inverse augmenter l'intérêt, l'enthousiasme pour éviter le risque d'abandon et de procrastination). Enfin elle a également pour objectif de protéger autrui, ne pas reporter notre émotion sur l'autre et donc de nuire à nos relations sociales et notre réputation au sein de notre communauté. Elle permet l'intégration de l'individu à la vie en société, au respect des normes sociales.

2.3.2. Les différentes régulations émotionnelles

Il existe quatre formes de régulation émotionnelle (Gross, Richard et John 2007) d'après les travaux du psychologue américain James Gross³⁵ :

- Changer le type d'émotion ressentie : passer d'une émotion négative à une absence d'émotion voire même une émotion positive (passer de l'ennui à l'intérêt)
- Changer l'intensité de l'émotion : diminuer les émotions négatives, maintenir ou augmenter les émotions positives (l'inverse est plus rare mais existe, augmenter l'intensité de la tristesse pour qu'une personne nous apporte du soutien)

³⁴ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p.97

³⁵ Psychologue connu pour ses recherches sur la régulation de ses émotions, voir Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*.

- Jouer sur la durée de l'émotion : la prolonger (tel que le bonheur) ou l'écourter (telle que la tristesse)
- Masquer l'émotion : supprimer toute l'expression qu'entraîne l'émotion

Les principaux moyens pour réguler des émotions négatives sont premièrement la régulation a priori. Il s'agit d'interrompre une émotion avant qu'elle se déclenche (d'après Gross, 2007) par la sélection de la situation : éviter d'être dans des situations futures qui risquent de générer des certaines émotions négatives ou désagréables. Il faut donc au préalable identifier ses émotions pour pouvoir les anticiper et ainsi éviter des situations susceptibles de générer ces émotions négatives. Il est également possible de changer la perception qu'on a d'une situation émotionnelle. Dans ce cas ce n'est plus la situation qui déclenche l'émotion mais la perception qu'on a de la situation qui crée l'émotion. Il s'agit alors de voir dans la situation émotionnelle ce qu'elle apporte de positif pour l'individu, diminuant ainsi le risque de déclenchement d'émotions négatives.

Il existe ensuite la régulation a posteriori, il s'agit de modifier l'émotion après qu'elle se soit déclenchée. Il existe plusieurs stratégies comme modifier directement la situation en agissant soi-même (important de réussir à le faire seul pour être autonome et indépendant de l'autre) ou par l'intervention d'une tierce personne (rôle du médiateur dans la classe par exemple). Pour agir, il est primordial de savoir identifier l'émotion, la nommer, la comprendre pour en connaître le besoin qui en découle et pour ensuite déterminer des moyens réalisables pour satisfaire ce besoin. Il est possible également que l'enfant apprenne à réorienter son attention sur autre chose puisque quand on ressent une émotion négative toute l'attention se focalise sur l'élément qui a suscité cette émotion négative. Cela se traduit notamment par un état de rumination dans lequel la personne ressasse des pensées négatives qui ont l'effet d'augmenter la durée et l'intensité de l'émotion négative. Pour réorienter son attention il est possible de passer par la distraction interne (penser à autre chose) ou externe (faire autre chose) mais à long terme, il vaut mieux affronter le problème qui génère cette émotion afin de ne pas faire empirer la situation (ne pas tomber dans le déni, au lieu de se focaliser sur l'élément déclenché, identifier le besoin qui découle de l'émotion pour que l'émotion ne s'amplifie pas), d'où l'intérêt d'apprendre à réguler ses émotions par l'intermédiaire de techniques saines. Un autre moyen est de changer la perception qu'on a d'une émotion en réévaluant la situation qui la suscite. Cela se fait par la recherche d'arguments contredisant ce que l'on pense et ressent, par la relativisation en accordant moins d'importance à l'évènement émotionnel ou en le comparant à des situations plus dramatiques ou encore en recherchant les aspects positifs de la situation soit en acceptant la situation plus simplement. Le processus cognitif de la réévaluation change donc notre perception d'une situation pour réduire l'effet de l'émotion associée, l'intensité émotionnelle et la tendance à donner suite à l'émotion s'en trouve diminuée.

Un autre processus cognitif est possible : il s'agit de la suppression. Elle inhibe totalement l'expression de l'émotion cependant elle n'a aucun impact sur l'amortissement de l'expérience émotionnelle vécue, elle a même tendance à l'accroître. Elle provoque également des effets négatifs

sur l'individu car « elle altère la mémoire et accroît les effets psychologiques néfastes de l'émotion »³⁶ . Il existe des moyens extérieurs pour la régulation des émotions a priori comme l'activité physique (antidépresseur) ou la méditation (pour gérer le stress, l'anxiété...). Pour réguler une émotion, il est possible d'apprendre à l'élève à la transformer par la respiration (souffler pour garder son calme).

2.3.3. Hétérogénéité des élèves : facteur non négligeable dans la régulation émotionnelle

L'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité des élèves puisque des facteurs influencent la réactivité émotionnelle définie comme la réaction initiale d'un individu face à une situation émotionnelle. De fait le travail de régulation varie d'un élève à un autre, identifier l'origine de nos émotions permet de réduire ensuite notre réactivité émotionnelle. Ces facteurs peuvent être génétiques, on est plus ou moins vulnérable, réactif à l'environnement, donc on a plus ou moins de facilité à réguler nos émotions. Ils peuvent être également environnementaux, plus l'enfant aura eu un « bon » modèle de ses parents à gérer leurs émotions, plus il aura tendance à reproduire cette régulation émotionnelle puisque l'enfant apprend par observation, il reproduit les comportements qu'il observe. L'environnement dans lequel grandit l'enfant, s'il est sécurisé (parents capables d'identifier les besoins de leur enfant et d'y répondre correctement) entraîne alors chez l'enfant des émotions négatives plus rares et moins intenses.

La difficulté à gérer ses émotions s'explique donc par une réaction émotionnelle élevée et une faible capacité à la réguler. Pour diminuer sa réactivité émotionnelle il faut faire un travail sur la compréhension des émotions (abordé précédemment). Les élèves n'ayant pas conscience de leurs émotions, n'étant ni aptes à s'ouvrir à elles ni à les identifier, ne peuvent pas non plus réguler leur émotion : s'ils n'ont pas conscience d'être en colère ils sont incapables de la contrôler. Afin de repérer une incapacité à s'autoréguler, l'enseignant peut constater chez l'élève des comportements perturbateurs, inappropriés. L'élève perturbe les apprentissages scolaires de ses pairs comme le sien. Toutes sanctions risquent d'accroître le comportement néfaste au processus d'apprentissage de ces élèves.

Il est important de favoriser les émotions positives puisque les émotions entraînent des tendances à l'action et de fait jouent sur les comportements adoptés. Alors que la colère prédispose à l'agressivité, le retrait, la joie prédisposent plutôt à l'exploration, la découverte, la communication avec l'autre.

3. Lien entre intelligence émotionnelle et apprentissages

³⁶ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p.110

3.1. Les émotions, variables de l'apprentissage

3.1.1. Susciter la motivation chez l'apprenant

En ce qui concerne l'apprentissage Jacques Belleau nous rappelle qu'une « personne ne peut apprendre sans un geste volontaire plus ou moins conscient de sa part. [...] Il est social dans la mesure où il y a habituellement une autre personne qui contribue au partage ou à la construction du savoir en cause »³⁷. Le rapport affectif qui se crée entre l'élève et l'école conditionne la facilité d'apprentissage chez l'élève. L'implication scolaire dépend notamment de la motivation, si un élève est enthousiaste au savoir donné par l'enseignant (processus « former ») l'apprentissage (processus « apprendre ») sera de fait facilité. Pour susciter l'enthousiasme chez l'élève permettant de le pousser à l'action, il faut selon Chantale Beaucher³⁸ donner du sens à l'apprentissage, en conséquence l'élève investira son attention à tout ce qui est entrain de se passer dans l'instant présent. Autrement dit l'élève sera pleinement présent à tout ce qui est entrain de se passer dans « l'ici et maintenant » en ne se préoccupant ni du futur (ce qu'il prévoit de faire à la récréation par exemple) ni en ressassant le passé. L'acte d'apprendre varie d'un élève à l'autre selon plusieurs critères : ses capacités (formant elles-mêmes l'intelligence) ; la présence de troubles ou non perturbant le traitement de l'information par le cerveau ; l'intérêt qui « détermine la motivation de la personne au regard de l'apprentissage » variant selon les préférences de l'élève ainsi que ses capacités ; les acquis composés des capacités et de l'intérêt formant l'apprentissage ; l'attention se définissant comme la concentration de l'activité mentale sur un élément faisant « abstraction de toutes autres stimulations captées par le sens [...] choix subjectif que fait le cerveau d'ignorer certains signaux ». La dernière variable dans l'apprentissage sont les émotions puisque « le contexte émotif joue un rôle majeur dans le traitement de l'information. Plaisir ou déplaisir auront un impact certain sur la nature de ce qui sera retenu, mais aussi sur le traitement lui-même. »³⁹. L'ensemble de ces variables sont liées entre elles et interagissent les unes avec les autres (Jacques Belleau).

3.1.2. Les émotions positives au service des apprentissages scolaires

A propos des émotions vécues par les élèves et leur impact sur les apprentissages, le Rapport Bancel⁴⁰ souligne que la « dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle

³⁷ Jacques Belleau, *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*, Avril 2015 p.125

³⁸ Chantale Beaucher, *Souffler sur les « étincelles d'intérêt » des adolescents pour que le feu de la passion prenne*. <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=3530>

³⁹ Jacques Belleau, *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*, Avril 2015 p.125

⁴⁰ Rapport présenté par le recteur Bancel au Ministre de l'Education nationale (rendu public début octobre), concernant les conditions de travail des enseignants, 1999, page 6

implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que la suppression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle ». Dès 2001, pour le chercheur John Dirks⁴¹ les émotions, au même niveau que la cognition, jouent un rôle dans le processus d'apprentissage. Ce qu'appuie notamment le docteur Catherine Gueguen⁴² en déclarant que « les zones dévolues aux émotions et à l'affectivité sont en relation constante avec les zones cognitives destinées aux fonctions intellectuelles ». Ainsi, le développement affectif et émotionnel favorise le développement intellectuel. Même si l'individu est doté d'une curiosité, voire une motivation innée pour la découverte, la nouveauté (en soit l'apprentissage), les émotions ne jouent pas moins un rôle essentiel pour susciter la motivation chez l'élève. C'est par la joie ressentie suite à l'accomplissement personnel d'avoir réussi à apprendre (à la fois comprendre et mémoriser des savoirs réutilisés par la suite dans différents contextes) quelque chose de nouveau que l'élève se motive à apprendre encore et encore de nouveaux savoirs dispensés par l'enseignant. En effet, acquérir et surtout parvenir à maîtriser de nouvelles compétences, processus qui peut être relativement difficile, procure une joie et une fierté chez l'élève. Ces émotions peuvent être considérées comme « un moteur » d'apprentissage chez l'élève, elle est une « motivation intrinsèque »⁴³, animée de l'expérience elle-même de la maîtrise sans aucune récompense extérieure (Patricia Jennings). Les émotions jouent également un rôle sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision de l'élève (d'après Audrin & Sander (2018) ; Brosch et al. (2013) ; Montagrin et al. (2013)). En effet, les émotions positives, telles que la confiance, l'approbation, la fierté, le plaisir, l'intérêt, la curiosité et la joie sont bénéfiques au processus des connexions neuronales. Elles sont la base même de toute motivation œuvrant à la construction d'une « communauté d'apprenants efficace » d'après Patricia Jennings.

3.1.3. Les émotions négatives, entrave au processus d'apprentissage

Les émotions dites « négatives », comme la tristesse, la peur et la colère, peuvent, à l'inverse, venir inhiber le processus d'apprentissage. Lorsqu'un élève éprouve du stress par exemple, le cerveau produit alors des hormones, notamment le cortisol qui nuit à la réflexion s'il est trop élevé dans le sang. Il est très difficile voire impossible d'apprendre pour un élève lorsqu'il éprouve de la peur, du stress ou de la colère. Lors d'une émotion négative, l'élève est coupé de ses lobes frontaux ne pouvant ainsi plus penser ou réfléchir correctement. Par conséquent il éprouve des difficultés pour apprendre (troubles de la mémoire, difficulté pour réussir à se concentrer à une tâche, ainsi que l'adoption d'un comportement de fuite (absentéisme, rêverie), d'un comportement agressif par des

⁴¹ John Dirks, *The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning*, 2001

⁴² Catherine Gueguen, *Heureux d'apprendre à l'école - Empathie, émotions, créativité, solidarité ; les clés de l'école*, Pocket, 2019

⁴³ Michaela Gläser-Zikuda et Philipp Mayring

violences verbales ou physiques)... Un élève qui ressentira du stress ou de la peur peut être en hypervigilance. De fait, le réseau neuronal est interconnecté dans un état d'alerte constant. L'élève va avoir tendance à balayer du regard en permanence son environnement afin de s'assurer qu'il n'y a aucune menace. Cependant, cette préoccupation inconsciente réquisitionne de nombreuses ressources cognitives qui par conséquent, ne sont plus disponibles pour les activités d'apprentissages.

Des émotions sont également produites postérieurement aux apprentissages scolaires, notamment des émotions négatives ou déplaisantes par exemples lors des remarques négatives de l'enseignant sur le travail d'un élève qui s'est peu investi (viser davantage son attitude que sa personne) son travail (manque de sens à l'activité proposé...), rappel à l'ordre (ne pas seulement dire le prénom de l'élève sinon c'est une atteinte à sa personne mais l'enseignant doit rappeler les règles et le comportement qu'a eu l'élève). La maîtrise des émotions négatives, permet la création d'un environnement propice aux apprentissages qui lui même favorise l'implication des élèves.

3.2. L'impact des émotions sur la réussite scolaire

3.2.1. Favoriser les émotions positives pour amener la réussite scolaire

Les émotions en influant sur les apprentissages impactent directement sur la réussite scolaire des élèves. C'est notamment ce que Reinhard Pekrun, chercheur à l'université de Munich a montré en 1992 dans sur une étude traitant de l'impact des émotions sur les apprentissages et la réussite à partir d'entretiens et d'un questionnaire⁴⁴ pour mesurer les émotions sur des étudiants selon trois contextes : en classe, en évaluation, en apprentissage. Cela montre que les émotions jouant un rôle sur les apprentissages ne se réduisent pas à l'anxiété, elles sont au contraire beaucoup plus nombreuses avec par exemple la joie, la colère, la tristesse, l'espoir, ou l'ennui. Un suivi⁴⁵ centré sur les émotions et la réussite dans la discipline des mathématiques montre d'une part que les émotions positives sont favorables à la réussite au contraire des émotions négatives. Patricia Jennings rappelle que « Des années de recherche ont permis de démontrer qu'au delà d'une amélioration de la culture scolaire et du comportement des élèves, l'apprentissage social et émotionnel contribuait aussi à la réussite scolaire »⁴⁶.

⁴⁴ L' Achievement Emotion Questionnaire élaboré par Pekrun et ses collaborateurs (2002)

⁴⁵ Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, & Goetz, 2017

⁴⁶ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p72

Les études réalisées par Goetz et al.⁴⁷ en 2006 sur des élèves du secondaire (13 à 16 ans) permettent d'appréhender la relation entre trois émotions, à savoir la joie, l'anxiété et l'ennui (également la colère et la fierté dans l'étude de 2007 par Goetz, Frenzel, et al.) sur des performances des élèves à l'école dans quatre disciplines : les mathématiques, le latin, l'allemand (langue native) et l'anglais (langue seconde). Ces deux études aboutissent à des résultats similaires, les émotions plaisantes sont bénéfiques à la performance scolaire, à la réussite de l'élève, au contraire des émotions négatives ou déplaisantes. D'Mello et Graesser en 2012 comme Frenzel et al. en 2016 montre l'activité d'apprentissage des élèves comme une « expérience chargée en émotions »⁴⁸. En effet, les interactions d'un élève avec son enseignant, avec ses pairs et les contenus d'apprentissage font émerger des émotions qui peuvent être plaisantes comme déplaisantes. Selon D'mello et Graesser (2014) les émotions, négatives ou positives ont un impact sur l'apprenant puisqu'elles sont impliquées dans les processus de compréhension et de conceptualisation des apprentissages. Par exemple, la surprise, la curiosité ou encore la confusion ou la frustration sont des émotions qui peuvent émerger si la situation émotionnelle est nouvelle. Certaines émotions favorisent l'apprentissage alors que d'autres entraînent un désintérêt de l'apprentissage tel que l'ennui ou la frustration devant une tâche incomprise si cette incompréhension n'est pas temporaire et persiste. Ainsi selon Joseph Chbat « l'état émotionnel produit par l'anxiété est nécessaire pour commencer à obtenir des résultats dans l'action; qu'on peut en contrôler la dose jusqu'à optimiser le rendement » mais il faut veiller à ne pas se laisser submerger par cet état émotionnel. Faire prendre conscience aux élèves que leurs émotions jouent un rôle sur leur travail, leur résultat permet de les amener vers la réussite scolaire s'ils parviennent à améliorer la gestion de leur émotion, à les utiliser à bon escient.

3.2.2. L'intelligence émotionnelle en lien avec l'intelligence intellectuelle

En ce qui concerne l'I.E. elle est sous-jacente à l'intelligence intellectuelle puisqu'elle a le pouvoir de réduire ou d'augmenter notre capacité à penser, à réfléchir ou à apprendre. Selon Daniel Goleman⁴⁹ « le QE (quotient émotionnel) prédit la réussite encore mieux que le QI »⁵⁰. Dans son livre *L'intelligence émotionnelle* publié en 1995, le « cerveau émotionnel » est à la base de tout

⁴⁷ Thomas Goetz, University of Konstanz and Thurgau University of Teacher Education and Nathan C. Hall McGill University in *The domain specificity of academic emotional experiences. The Journal of Experimental Education* (2006)

⁴⁸ Catherine Audrin, *Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique*, 2020 p7

⁴⁹ Docteur en psychologie, co-fondateur du Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au Centre d'études sur l'enfant de l'Université de Yale (ayant pour objectif d'aider les écoles à introduire des activités développant l'intelligence émotionnelle chez l'enfant)

⁵⁰ CHBAT Joseph, *L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman*, Vol. 15 no 3 Pédagogie collégiale, 2002.

action soit du cerveau dit « pensant » ainsi seul le cerveau émotionnel rend l'apprentissage possible. Goleman a prouvé cette thèse par le test des bonbons qui permet de démontrer que les émotions sont à l'origine de nos actions. Ce test a été réalisé sur des enfants âgés de 4 ans, soit ils patientaient pour avoir deux bonbons soit en avait un seul dans l'immédiat. Une dizaine d'années plus tard d'après le suivi de ses enfants, le peu d'enfants qui avaient réussi à patienter pour avoir deux bonbons étaient beaucoup plus capable de gérer n'importe quelle situation et donc émotions en émanant, ils étaient ainsi moins en proie à l'anxiété, le stress, la peur... Goleman a également prouvé sa thèse en montrant que certaines émotions pouvaient engendrer un « immobilisme cognitif » notamment l'anxiété qui empêche toute activité intellectuelle puisque le sujet est alors incapable de faire preuve de concentration sur la tâche à réaliser (expérience réalisée par Goleman sur lui-même en réalisant un examen de mathématiques non préparé). Ainsi des émotions tel que le stress, l'angoisse peuvent conduire des élèves à un échec scolaire, le « cerveau émotionnel » exerçant un pouvoir sur le « cerveau pensant » notamment en le bloquant. Les émotions ou selon Goleman « le cerveau émotionnel » a également la capacité d'optimiser le « cerveau pensant », les apprentissages puisqu'une bonne gestion de l'anxiété permet de produire de la motivation chez l'élève et donc d'améliorer sa performance intellectuelle, d'impliquer plus fortement l'élève dans ses apprentissages, sa tâche et donc d'augmenter ses résultats scolaires.

Une non-gestion d'émotion négative fait alors obstacle à la réussite scolaire de l'élève pouvant entraîner l'échec scolaire. C'est donc par l'intelligence émotionnelle, en identifier ses émotions et besoins qui en découlent, que les apprentissages sont plus efficaces pour les élèves.

3.3. L'empathie : enjeu du bien être de l'apprenant en milieu scolaire

3.3.1. Définition de l'empathie

L'intelligence émotionnelle est la clé pour vivre ensemble. L'empathie se définit par « la capacité inée qui permet de détecter et de répondre aux signaux émotionnels d'autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être » d'après le docteur Catherine Gueguen⁵¹.

Selon Jean Decety⁵² il existe 3 composantes de l'empathie :

- l'empathie affective qui renvoie à la capacité à partager les émotions des autres, à en être affecté sans pour autant les prendre pour siennes (éprouver de la compassion). En effet, il ne s'agit pas de se mettre dans le même état émotionnel qu'autrui en se laissant submergé par l'émotion qu'il ressent mais d'agir avec une capacité à se ressaisir afin d'évaluer la situation dans le but de se rendre utile
- l'empathie cognitive qui est la capacité à reconnaître et comprendre les émotions d'autrui

⁵¹ Catherine Gueguen, *Heureux d'apprendre à l'école - Empathie, émotions, créativité, solidarité ; les clés de l'école*, Pocket, 2019

⁵² Jean Decety, chercheur à Chicago, d'après des études empiriques chez l'homme et l'animal dans *Empathy : From Bench to Bedside* (2012)

- la sollicitude emphatique qui incite l'individu à prendre soin du bien-être d'autrui, en régulant notamment nos propres émotions en réaction aux émotions vécues par autrui, éprouver une motivation à lui venir en aide, volonté de répondre aux besoins sous-jacent à l'émotion éprouvée par autrui dès que nous le pouvons

Il existe deux empathies. Il y a premièrement une empathie relative qui s'exerce envers nos proches, notre famille (cercle restreint) et une empathie universelle qui s'effectue avec toute personne (sans lien particulier m'unissant à cette personne) et dans toutes conditions⁵³.

3.3.2. Rôle social de l'empathie lié aux apprentissages et à la réussite scolaire

Selon Carl Rogers⁵⁴ l'empathie est un « processus d'entrée dans le monde perceptif d'autrui, qui permet de devenir sensible aux mouvements d'affects qui se produisent chez ce dernier, tout en gardant la conscience d'être une personne séparée de lui »⁵⁵. Ainsi sans l'empathie il est impossible de développer des relations avec l'autre et donc de s'épanouir mentalement. Cela appuie le rôle que jouent les émotions dans les compétences psychosociales notamment sur le bien-être de l'individu. L'empathie permet de comprendre l'autre, ses émotions, ses besoins qui en découlent et ainsi de vivre de façon plus harmonieuse avec autrui et dans ce sens favorise un climat scolaire bienveillant, la qualité de vie à l'école, le bien-être des élèves. Ainsi, cela accroît l'implication des élèves dans les apprentissages améliorant de fait la réussite scolaire. Patricia Jennings rappelle que les pratiques de compassions pourraient réduire le stress, améliorer sa réponse immunitaire et augmenter les états émotionnels positifs tout en diminuant les états émotionnels négatifs (nuisibles à sa santé). Ces pratiques sont notamment utilisées avec succès pour « réduire la dépression, l'anxiété, les conflits conjugaux et la gestion de la colère »⁵⁶.

L'empathie est bénéfique aux élèves : elle améliore les échanges et les relations entre les élèves, les rapports des apprenants à leurs apprentissages (entraide entre les élèves pour mieux comprendre, aide mutuelle). En effet, elle permet d'éprouver de la compassion pour les autres, de leur apporter le soutien nécessaire et non de rester dans une attitude défensive et hostile. A l'inverse, un manque d'empathie, autrement dit de se mettre à la place d'un autre en proie à une émotion, à essayer de le comprendre est au contraire nuisible aux élèves et à leurs apprentissages. Cette absence mène à la

⁵³ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p191

⁵⁴ Psychologue humaniste américain

⁵⁵ Simon, Edith. « Processus de conceptualisation d'« empathie » », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 98, no. 3, 2009, pp. 28-31.

⁵⁶ Patricia Jennings, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), les arènes, 2019. p.175

violence puisque l'élève se sent frustré, il ne comprend pas la situation (pourquoi son camarade agit de telle sorte...) et recourt le plus souvent à la violence verbale ou physique au détriment du climat scolaire. Par exemple au lieu de comprendre les émotions qui ont conduit un de ses pairs à agir de telle façon, l'élève va par manque d'empathie porter le même préjudice que son camarade lui a fait. Le manque d'empathie entraîne nécessairement des difficultés relationnelles puisque les émotions d'autrui restent incomprises voire non entendues faisant ressurgir des émotions négatives, déplaisantes comme de la colère allant jusqu'à entraîner des actes de violence physique ou verbale, de la déception et d'autres ressentiments empêchant la création d'un climat de confiance avec l'autre. L'enseignant lui-même doit faire preuve d'empathie, comprendre quelles émotions poussent des élèves à agir de telle façon. En cas de non-respect des règles de la classe, manque de respect, moquerie envers l'enseignant... il s'agit face à ce problème d'identifier les besoins émanants de ces comportements suscités par des émotions et non de blâmer seulement le comportement de l'élève.

3.3.3. Développer l'empathie à l'école

Pour éprouver de l'empathie il faut déjà être ouvert à ses propres émotions négatives ou positives, en effet l'identification des émotions « permet de savoir comment les autres se sentent et d'agir, en conséquence, de façon adéquate » (Giménez-Dasi & Daniel, 2012, p.14) permettant aux élèves d'envisager leurs pairs comme étant leur égal. A cela s'ajoute la nécessité de se soucier de ce que l'on ressent pour ensuite pouvoir prendre en compte ce que ressent l'autre. Cette première étape vers l'empathie est de l'auto-empathie, étape nécessaire pour améliorer sa connaissance de soi, sans cela il est impossible d'avoir conscience qu'autrui puisse également être pris par telle émotion et donc de le comprendre. L'empathie se doit d'être développée à l'école puisque c'est au sein de la classe même qu'émerge chez l'apprenant de multiples émotions en raison de l'interaction avec ses pairs, son enseignant et surtout face aux apprentissages tels que le plaisir d'apprendre quelque chose de nouveau ou qui entre en contradiction avec ce que l'on pensait, le stress ou l'anxiété d'échouer quand on ne comprend pas quelque chose ou même la tristesse de la séparation avec ses parents pour les plus petits au cycle 1.

Ainsi pour améliorer le climat scolaire, il faut développer l'empathie chez les élèves, il est possible d'utiliser une pédagogie coopérative, autrement dit faire développer aux enfants les capacités à travailler et à vivre ensemble, être capable de se mettre d'accord, de communiquer, se remettre en question, pour la résolution de conflits il est possible d'utiliser un ou deux élèves médiateurs par exemple. Le principe même de l'empathie est d'être capable d'une écoute des autres avec une attention pleine et entière. Il faut également limiter la violence, qui nuit au climat scolaire et aux apprentissages. Cela se fait par le développement de l'empathie chez les élèves (compréhension des émotions de l'autre) mais aussi par un travail sur la gestion des émotions qui est nécessaire (on ne peut pas agir comme l'on veut sous prétexte que l'on ressent telle émotion). Les étapes à ce travail sont donc :

1. Exprimer ses émotions et ressentis : identifier et exprimer correctement ses besoins, faire preuve de patience, comprendre les demandes des autres.
2. Gérer les conflits, résoudre les problèmes : rechercher des solutions en évitant le jugement, favoriser l'acceptation et la compréhension, éviter la pression (ordre, critique, violence physique et morale, manipulation par le mensonge, influencer, chantage)
3. La pensée positive : à chaque difficulté il y a des solutions donc ne pas se laisser emporter par ses émotions
4. Travail intérieur : respirer, relaxer pour aider à la gestion de ses émotions

Conclusion : Vers une éducation émotionnelle à l'école ?

Pour conclure sur cette partie théorique, il est important de réfléchir au rôle et à l'impact des émotions que peuvent ressentir les élèves au sein d'une salle de classe. La mise en place d'un temps d'apprentissage spécifique aux compétences émotionnelles menant à l'acquisition d'une I.E. pour les élèves semble nécessaire en raison de leur immaturité émotionnelle imputable à leur jeune âge. Ce travail pourrait servir à favoriser l'implication dans les apprentissages scolaires et la réussite scolaire puisque les émotions positives sont facteurs d'une meilleure mémorisation, motivation et attention de l'élève. Au contraire la régulation émotionnelle dont font preuve les individus possédant une I.E., sont plus à même de gérer les émotions négatives qui entravent les apprentissages. En effet des émotions négatives non régulées, telles que la colère, la peur, le stress ont des effets négatifs sur l'organisme et le comportement d'un individu, elles sont préjudiciables à la santé de l'élève sur le long terme. Cela va de même pour les apprentissages et la réussite scolaire, alors que la peur et le stress peuvent bloquer tout acte d'apprendre, la colère inhibe toutes capacités de concentration. Elles sont une menace pour la réussite scolaire en perturbant le travail des élèves et en nuisant au climat de classe dans lequel sont dispensés les savoirs et s'effectuent les apprentissages.

La salle de classe est un lieu où peuvent ressortir tant les émotions positives que négatives. La peur d'échouer, de se faire juger si l'on se trompe en allant au tableau sont des situations qui peuvent générer du stress émotionnel ; vivre en communauté peut générer des conflits qu'il faut apprendre à gérer. En ce qui concerne les émotions positives, même si elles permettent de générer un environnement d'apprentissage chaleureux, elles doivent rester tout autant régulées, par exemple un niveau d'excitation trop élevé peut également perturber les élèves dans leurs apprentissages. La mission principale de l'enseignant est de parvenir à transmettre un savoir permettant aux élèves d'acquérir des connaissances et compétences, mais aussi de donner la possibilité à chaque élève de réussir. Dans cet objectif il est nécessaire que les émotions vécues par les élèves ne viennent pas interférer. L'enseignant se doit donc de leur donner les clés permettant d'apprendre et réussir scolairement mieux à travers l'I.E. (développer l'entraide entre pairs par l'empathie ; avoir des

techniques adéquates pour réguler ses émotions ; un vocabulaire riche pour les identifier au mieux...)

L'I.E. permet également d'acquérir des compétences utiles pour le futur de l'élève : apprendre à répondre intelligemment aux défis de l'avenir (savoir prendre les bonnes décisions, ne pas tomber dans des comportements addictifs...)

Méthodologie

1. Problématique

Au regard de ces apports théoriques, nous pouvons constater l'importance de développer l'I.E. chez les enfants. Ainsi, cet état de l'art nous amène à se poser la question suivante : **l'intelligence émotionnelle favorise-t-elle les apprentissages et la réussite scolaire des élèves en école primaire ?** À travers cette problématique, une hypothèse peut être établie.

L'hypothèse est que par la conscience, l'identification et la régulation de leurs propres émotions, l'apprentissage scolaire serait facilité en limitant tout risque d'entrave à l'attention, l'implication des élèves dans le savoir dispensé par l'enseignant qui pourrait rendre la transmission du savoir moins efficace. Ainsi, l'I.E. développée chez les élèves faciliterait également leur apprentissage par un climat de classe plus chaleureux et solidaire, grâce à l'empathie (l'élève en proie à une émotion serait capable d'en informer autrui qui adopterait un comportement et une attitude adaptée à l'émotion qu'il ressent) et la régulation émotionnelle, davantage propice à un apprentissage de meilleure qualité (diminution de la violence, des comportements inappropriés en classe, concentration dans la tâche demandée...).

Ainsi il semblerait qu'un travail autour des émotions permettrait l'acquisition de compétences émotionnelles visant à l'I.E. qui faciliterait les apprentissages. Il s'agit donc d'amener les élèves vers l'acquisition progressive d'une intelligence émotionnelle à travers plusieurs séances, au sein d'un projet interdisciplinaire sur les émotions. Il est donc question de donner aux élèves les clés pour identifier, nommer (développer un vocabulaire riche) et réguler (utiliser des stratégies de régulation afin de réduire la violence verbale et physique) leurs émotions. Les élèves apprendraient à utiliser intelligemment leurs émotions boostant leur apprentissage. Cela aurait une incidence sur leur réussite scolaire, à partir du constat d'atteinte d'objectifs d'apprentissage et de compétences fixés par les programmes.

À travers ce mémoire, l'objectif premier est de déterminer quels apports sont permis par la maîtrise de compétences émotionnelles. Cela déterminera s'il est nécessaire de préparer et de former les enseignants aux compétences émotionnelles à transmettre aux élèves pour les amener vers l'acquisition d'une certaine I.E.

Dans la continuité de cette démarche de questionnement, d'autres questions peuvent également être soulevées. Il est possible de se demander quels liens s'établissent entre la neurologie et les émotions en établissant les différents types de mémoire et d'attention. Il serait aussi intéressant d'appréhender les différents mécanismes d'aide à l'attention. L'interrogation qui pourrait poursuivre ce questionnement serait le rôle de l'enseignant dans la transmission de ses états émotionnels puisque

les enfants ont une forte propension à se calquer naturellement sur la conduite émotionnelle des adultes (déclencher de l'intérêt ou à l'inverse de l'ennui seulement par son propre intérêt ou désintéressement). Enfin, il serait également possible de s'intéresser au climat émotionnel, ce qui favorise ou non des dynamiques d'apprentissage ou la capacité de concentration des élèves.

2. Protocole

2.1. Cadre de la recherche

Contractuelle alternante cette année dans une classe de 22 élèves en CM2 à Bethoncourt, je compte mettre en place un projet de classe visant à développer chez les élèves des capacités émotionnelles. La classe dont je suis responsable tous les lundis est composée de 14 filles et 8 garçons dont un élève allophone qui, pour des soucis de compréhension, ne sera pas pris en compte pour cette étude. Un autre élève a été absent de façon prolongée et a donc réalisé le questionnaire témoin de manière différée (le projet interdisciplinaire a été mis en place), il ne sera donc pas pris en compte également pour cette étude.

2.2. Déroulement de la recherche

Une grille d'observation a été complétée au fur et à mesure depuis le lundi 5 septembre 2022 jusqu'au lundi 28 novembre 2022, date à laquelle le projet interdisciplinaire visant à l'acquisition d'une I.E. a été mis en place. Cette grille d'observation est composée de 2 parties : le comportement observable des élèves face aux apprentissages et le climat de classe. Par rapport aux apprentissages, a été observé l'engagement dans l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire si l'élève est attentif et écoute ce que dit l'enseignant notamment lors de la phase de dévolution avec la passation des consignes où l'élève n'est pas acteur. L'agitation, les comportements inappropriés en classe, les élèves distraits ont également été notés. Enfin, pour vérifier l'acquisition de connaissances, un bilan en fin de journée a été réalisé chaque lundi. Il est demandé aux élèves de restituer ce qu'ils ont appris aujourd'hui, ce qui permet de vérifier l'attention des élèves lors de la phase d'institutionnalisation des différentes disciplines. Dans la deuxième partie de la grille d'observation, le climat au sein de la classe est observé sous différents angles. Le nombre de conflits et la façon dont ils sont gérés, avec intervention de l'enseignante ou recherche de solution entre élèves, et l'empathie notamment l'attention que les élèves portent aux soucis et difficultés de leur camarade. Cette même grille d'observation est réalisée après la mise en place du projet de classe afin de constater s'il y a eu une influence sur les apprentissages et le climat scolaire.

À cette grille d'observation, s'ajoute un questionnaire intitulé « Projet émotion » ([Annexe 7](#)) à destination des élèves. Ce questionnaire a été réalisé le 21 novembre 2022 et est réalisé avant la

mise en place du projet afin de servir de « témoin ». Il a pour intérêt de déterminer quelles compétences émotionnelles sont déjà acquises par les élèves. Il s'agit d'abord de déterminer si les élèves savent ce qu'est une émotion, s'ils sont capables d'en nommer et s'ils possèdent des critères de reconnaissance physique et visuelle efficaces pour identifier une émotion. Ce questionnaire prend également en compte les moyens de régulation émotionnelle des élèves face à certaines situations, l'influence que peuvent avoir les émotions sur les apprentissages et l'empathie dont ils sont capables de faire preuve ou non dans des situations. Ce même questionnaire est réalisé de nouveau à la fin du projet interdisciplinaire, le 23 janvier 2023 pour déterminer si ce projet a influé sur les compétences émotionnelles des élèves.

Le projet interdisciplinaire a pour objectif de faire développer chez les élèves des compétences émotionnelles amenant progressivement à l'I.E. Pour cela, le projet de classe se compose de sept séances (Annexe 8). Les deux premières séances visant à être capable de définir l'émotion et de la nommer ont lieu en étude de la langue (Annexe 9). Une autre séance qui se déroule en éducation physique et sportive avec deux autres séances en arts visuels ont pour objectif de permettre aux élèves de reconnaître physiquement et physiologiquement leurs émotions (Annexe 10) ainsi que celles d'autrui. Les deux dernières séances ont lieu en EMC et en étude de la langue, elles ont pour but de travailler la régulation émotionnelle ainsi que l'empathie chez les élèves (Annexe 11).

Afin de savoir si l'acquisition d'une I.E. influe sur la réussite scolaire des élèves un tableur de suivi des compétences a été mis en place. Il recense l'ensemble des compétences travaillées avant la mise en place du projet interdisciplinaire (Annexe 12). Ce même tableur est continué pendant et après la mise en place du projet afin de déterminer l'influence du projet sur la réussite scolaire des élèves.

2.2.1 Grille d'observation

Grille d'observation avant la mise en place du projet interdisciplinaire

Apprentissage

Comportements observables	Oui	Non	Remarques
Engagement dans l'apprentissage scolaire : écoutent attentivement ce qui est enseigné (capable de réguler ses émotions)		X	<p>05.09 : Des élèves dissipés, ont du mal à rester concentrés sur la tâche demandée ; ils déconcentrent certains camarades qui se plaignent du bruit, malgré cela rappel à l'ordre nécessaire</p> <p>12.09 : Mise en place d'une échelle du comportement, les mêmes élèves se dissipent notamment en étude de la langue (vocabulaire, productions d'écrit) mais se remettent plus facilement dans la tâche demandée</p> <p>17.10 : Une élève a beaucoup de mal à faire ce qui lui est demandé ; consigne non respectée ; travail à moitié réalisé au cahier du jour (se retourne; parle constamment ; dérange les autres...)</p> <p>14.11 : Deux élèves ne s'engagent pas dans le travail donné à faire (calcul mental sur le cahier du jour) si je ne suis pas près deux</p> <p>05.12 : séance d'arts visuels en groupe compliquée ; beaucoup trop de bruit, le travail demandé n'est pas pris au sérieux. Besoin de tout arrêter pour calmer et recentrer les élèves dans le travail à faire</p> <p>Ce sont les mêmes élèves qui éprouvent des difficultés à rester concentrés dans la tâche demandée et qui perturbent le reste de la classe.</p>
Agitation ; comportements inappropriés ; distraction	X		<p>05.09 : Robin joue avec ses stylos lors de la séance de grandeurs et mesures</p> <p>Ines s'est amusée à utiliser ses capuchons en guise de faux ongles durant la séance d'orthographe</p>
Capable de répondre à des questions sur ce qui a été vu dans la journée	X	X	Cela dépend des élèves mais collectivement ils parviennent à restituer ce qui a été vu la séance dernière, c'est compliqué pour eux de le faire seul.

Climat scolaire

Diminution des conflits		X	Ce sont toujours les mêmes élèves qui sont au centre des conflits. Ne parviennent pas à résoudre le conflit sans l'intervention de l'enseignante
Meilleure gestion des conflits (violence remplacée par la communication ; recherche de solutions par eux-même)		X	<p>Pas de violence dans la classe mais au moindre soucis se tourne directement vers l'enseignante</p> <p>19.09 : Un élève a dit « dégage » à deux autres élèves durant la séance d'EPS / Séance d'EPS : balle aux prisonniers les filles qui n'avaient pas assez la balle n'ont pas essayé d'en parler à leur équipe mais se sont directement tournées vers l'enseignante</p> <p>26.09 : Une élève se plaint de la façon dont lui parle un de ses camarades et ce même camarade également (« arrête de me regarder de travers en criant » « t'es pas mon daron t'as rien à me dire »)</p> <p>23.11 : un élève s'est moqué d'une élève qui était tombée car un autre camarade a dit « c'est bon elle n'est pas morte » ; j'ai du gérer le conflit car de lui même l'élève ne se serait pas excusé « c'est pas de ma faute si elle est tombée »</p>
Empathie : prise en compte de l'émotion de l'autre ; entraide	X	X	<p>19.09 Balle aux prisonniers : deux filles de la classe ont pleuré car n'avaient pas eu la balle durant la partie malgré le fait que l'enseignante a rappelé à plusieurs reprises que c'est un jeu collectif donc qu'il fallait jouer en équipe ; les autres membres de l'équipe rejettent la faute sur le fait qu'elles ne se sont pas assez démarquées.</p> <p>Mise en place d'une nouvelle variable : tous les membres de l'équipe doivent viser l'équipe adverse</p> <p>07.11 : rendez vous avec un parent, une élève victime de harcèlement de la part d'une autre élève (met son nez dans son pull quand elle est à proximité d'elle ; dit aux autres filles de ne pas jouer avec elle ; lui demande si ça va pour lui dire que ça ne va pas parce qu'elle est là) par conséquence une élève qui jouait pourtant bien au périscolaire avec l'élève victime l'évite et l'ignore totalement en classe (effet de groupe). Cette élève est donc constamment en retrait en classe, se range seule... elle n'est pas la seule élève en retrait (dans la classe).</p> <p>Décision de la faire se rapprocher d'autres élèves. Mise au point avec les parents de l'élève auteur des faits ; discussion de façon détournée en classe ; discussion avec la directrice lors de sa journée de décharge</p> <p>14.11-21.11. 28.11 : A plusieurs récréations une élève a essayé d'intégrer l'élève allophone, elle essaie de communiquer, jouer avec lui au ballon pour qu'il ne soit plus seul lors des récréations</p> <p>21.11 : L'élève mise à l'écart pleure à la récréation ; intervention de l'enseignante auprès des autres élèves de la classe pour jouer avec elle</p>

Grille d'observation après la mise en place du projet interdisciplinaire

Apprentissage

Comportements observables	Oui	Non	Remarques
Engagement dans l'apprentissage scolaire : écoutent attentivement ce qui est enseigné (capable de réguler ses émotions)	X		30.01 - 20.02-27.02 ; : Participation plus active dans les phases collectives des élèves les plus discrets
Agitation ; comportements inappropriés ; distraction	X	X	30.01 : Bavardages de certains élèves mais se remettent rapidement dans l'activité après un rappel du travail à faire
Capable de répondre à des questions sur ce qui a été vu dans la journée	X	X	30.01 au 27.02 : Oui les élèves sont globalement tous capables de restituer ce qui a été appris au cours de la journée dans les différents domaines d'apprentissage mais ce sont toujours plusieurs élèves qui restituent ce qui a été fait et appris

Climat scolaire

Diminution des conflits	X		30.01 : les élèves se tournent encore vers l'enseignante mais l'élève s'excuse de lui-même sans forcément reconnaître son acte.
Meilleure gestion des conflits (violence remplacée par la communication ; recherche de solutions par eux-même)	X	X	30.01 au 27.02 Aucune violence ; au moindre soucis les élèves parlent entre eux et si aucun accord n'est fait ils se tournent vers l'enseignante
Empathie : prise en compte de l'émotion de l'autre ; entraide	X	X	30 et 20.02 : Lors de conflits les élèves s'excusent directement sans pour autant reconnaître avoir fait ce dont ils sont accusés. Ils reconnaissent qu'involontairement leur attitude a pu « blesser » leur camarade Cependant ce n'est pas le cas pour un élève qui ne comprend pas et/ou ne reconnaît pas que ses paroles ont pu offenser ses camarades Après un film projeté en classe, certains élèves ont eu des larmes en comprenant ce que le personnage pouvait ressentir

09.01 : Durant le projet interdisciplinaire, le comportement de certains élèves n'a pas évolué. Lors d'un match de football, une élève a été mis bousculé au sol par un élève. L'élève en pleure est venue vers moi car aucun de ses camarades ne l'a aidé à se relever, ou ne lui a demandé si ça allait. L'élève qui l'avait fait tomber par accident a du mal à s'excuser, pour lui c'était sa faute car elle ne donnait pas le ballon et était trop « sensible ».

2.2.2. Questionnaire à destination des élèves

Les réponses des élèves à la première question du questionnaire ont été recensées sous forme de tableau. Les élèves ayant répondu approximativement la même chose, même si la formulation pouvait ne pas être identique, ont été regroupés ensemble. Cette question a pour objectif de déterminer si les élèves savent ce qu'est une émotion, terme au centre de notre projet. À travers cette question il est attendu que les élèves définissent l'émotion par ses caractéristiques établies par Klaus Scherer et Olivier Luminet ainsi que par son utilité montrée par Antonio Damasio.

Une émotion selon moi c'est ...	Nombre d'élèves
Une émotion ça peut être un mot qu'on ne veut pas dire	1
Quelque chose que l'on ressent / Ce que je ressens	8
Sans réponse	2
De la joie, tristesse, colère, ennui, de la peur	2
Quelque chose qui peut être dangereux mais c'est aussi quelque chose d'utile	1
Etre content, pas content, pour moi c'est ça une émotion	1
Un moyen de s'exprimer	1
C'est bien	1
Quelque chose qui te force à faire ça	1
C'est quelque chose qui vient dans notre tête	1
Quelque chose d'obligatoire car par exemple je suis joyeuse, c'est qu'on est content ! Je suis triste... nous sommes pas contents.	1

Tableau 1 : Réponses à la question 1 du questionnaire avant la mise en place du projet

Une émotion selon moi c'est ...	Nombre d'élèves
Exprimer des choses / Quelque chose qui sert à s'exprimer	5
Une façon de s'exprimer, de montrer ce que l'on pense	1
Une chose qui nous sert dans la vie par exemple le dégoût nous sert à éloigner ce qui est mauvais	1
Quelque chose qui est typique humain, ça peut ?	1
Un ressenti qu'une personne a à un moment	1
Quelque chose que l'on ressent dans son corps, ça sert à s'exprimer	1

Une émotion selon moi c'est ...	Nombre d'élèves
Quelque chose que l'on ressent	1
C'est quelque chose qui vient d'un coup	1
Quelque chose qui veut dire une chose sans parole	1
Quelque chose qu'on ressent et qu'on ne peut pas contrôler	1
Une tête qui change selon notre émotion et on peut la contrôler / quand on fait une tête	2
Ce je ressens à des moments = la joie quand je suis contente et que je souris quand je reçois un cadeau	1

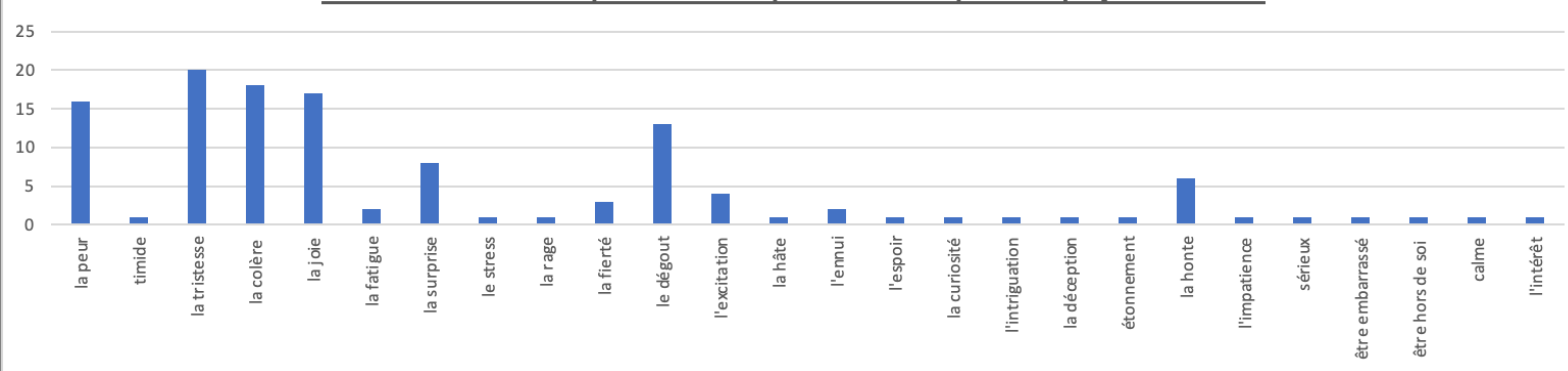
Tableau 5 : Réponses à la question 1 du questionnaire après la mise en place du projet

La question 2 du questionnaire a été recensée sous forme de graphique, le choix a été fait de recenser chacune des réponses même si certains mots renvoyaient à la même émotion (tel qu'énervement et fâché) car tous ne possèdent pas la même intensité. Les termes ne renvoyant pas à des émotions ont également été pris en compte. L'objectif est ici de déterminer le nombre d'émotions connues par les élèves et leur diversité. Il s'agit de la première compétence émotionnelle à acquérir, développer chez les élèves un lexique riche autour des émotions qui leur permettra d'identifier au mieux l'émotion qu'ils ressentent pour ainsi comprendre cette émotion et le besoin qui en découle puis la contrôler. Il est donc nécessaire pour les élèves de connaître des émotions primaires mais également des émotions secondaires établies par Plutchik et Feldman-Barrett. Cette question permet également de vérifier que les élèves ont compris ce qu'était une émotion et ne la confondent pas avec d'autres termes proches tel que le ressenti, l'humeur ou le sentiment.

Graphique 1 : Réponses à la question 2 du questionnaire avant la mise en place du projet



Les émotions connues par les élèves après la mise en place du projet "émotion"



Graphique 5 : Réponses à la question 2 du questionnaire après la mise en place du projet

De même que pour la première question du questionnaire, les élèves avec une réponse similaire dans leur critère de reconnaissance d'une émotion ont été regroupés ensemble. Certains élèves ont fourni plusieurs réponses à cette question, leurs réponses ont donc été réparties dans les différents moyens à disposition des élèves pour reconnaître une émotion d'où un nombre d'élèves total supérieur à l'effectif de la classe. Il est ici vérifié les moyens de reconnaissance d'une émotion que possèdent les élèves sur eux-mêmes pour comprendre le besoin qui en découle et parvenir à la réguler. Il s'agit également de posséder une capacité à identifier l'émotion que ressent l'autre, notamment pour parvenir à développer l'empathie chez les élèves.

Quels sont les moyens que j'ai pour reconnaître une émotion	Nombre d'élèves
La tête quand quelqu'un est triste, est énervé, a peur / Regarder son visage / regarder la tête et les bras / quand quelqu'un baisse la tête, a les sourcils froncés, souri / l'expression facile	11
Comment il se comporte / son attitude	3
Quand j'ai peur je frissonne ; quand je suis fière j'ai un grand sourire	1
Quand quelqu'un souri = content / quand quelqu'un est tout seul = triste	1
Je reconnais une personne quand il a peur de perdre ses parents	1
La voix / son expression de parler / sa parole	3
Humeur de la journée	1
Un geste	1
Son corps	1
Regarder s'il va bien	1
Aucun	1
Penser à quelque chose d'autre / Me remettre en question / Le savoir	2

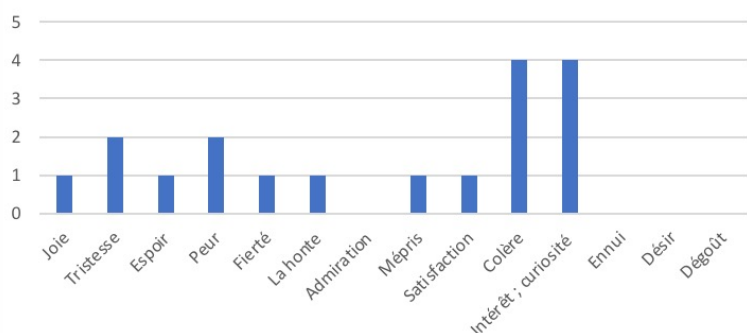
Tableau 2 : Réponses à la question 3 du questionnaire avant la mise en place du projet

Quels sont les moyens que j'ai pour reconnaître une émotion	Nombre d'élèves
Voir le visage de la personne / regarder le visage / les larmes, le sourire, les sourcils froncés / le visage change / voir sa tête / les expressions faciales // la tristesse j'ai des larmes / la joie j'ai un sourire / il pleure avec la peur	18
Comment la personne s'exprime	2
Comment la personne se comporte ; ses manières d'agir ; l'attitude ; ce qu'il fait	5
Je ressens l'émotion dans mon corps / ex la colère je sens plus d'énergie)	4
Par la voix, le ton de la voix	5
Parler avec la personne / demander comment la personne se sent	2
La respiration forte ou non	1
Le corps ex la main tu la serre	1
Ce que je ressens en moi, la tristesse je la reconnais parce que quand on pleure on est mal, la colère je la reconnais parce que on est énervé	1

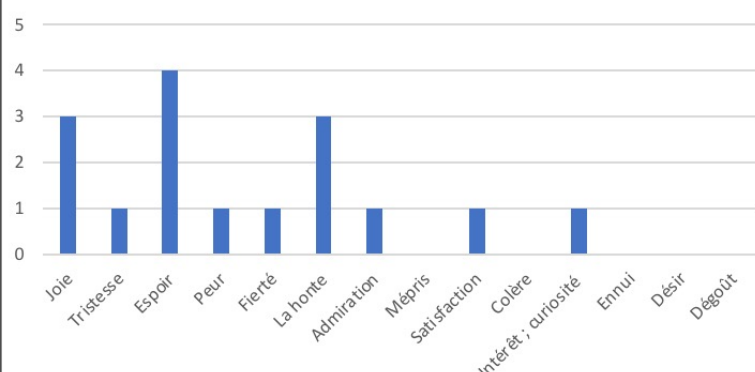
Tableau 6 : Réponses à la question 3 du questionnaire après la mise en place du projet

L'ensemble des réponses aux situations de la quatrième question ont été collectées sous forme de graphiques. Chaque graphique correspond à une situation. À partir d'une situation déclenchante les élèves devaient indiquer le visage correspondant à l'émotion ressentie. Deux élèves n'ont pas pu être totalement recensés en raison d'une mauvaise compréhension de la consigne (le nom de l'émotion a été écrit et non indiqué par un visage). Cette question permet de déterminer si les élèves ont des critères de reconnaissance efficace d'une émotion par les expressions faciales.

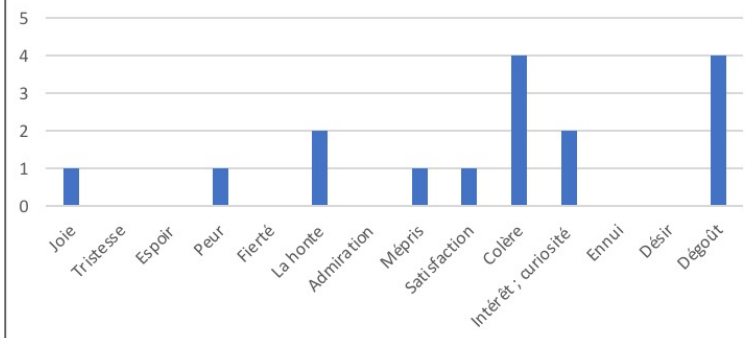
1. Je suis face à un problème de mathématiques que j'ai du mal à résoudre



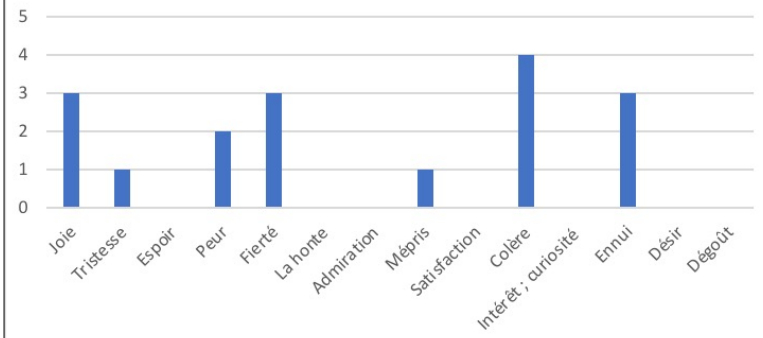
2. Je dois réciter une poésie devant toute l'école



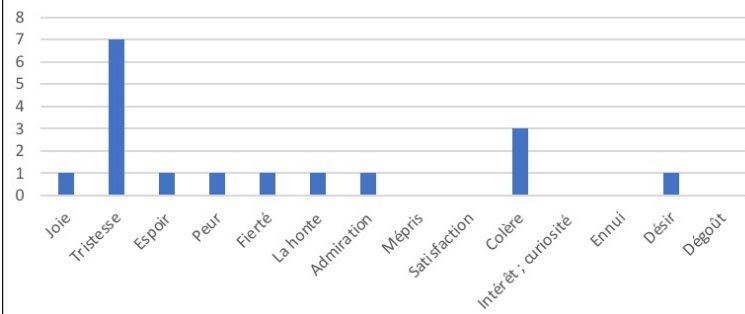
3. À midi j'ai mangé des épinards alors que je n'aime pas ça



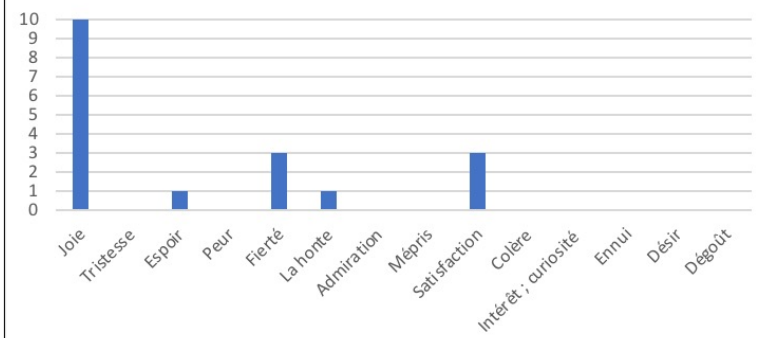
4. Je fais encore et encore le même exercice alors que j'ai tout compris



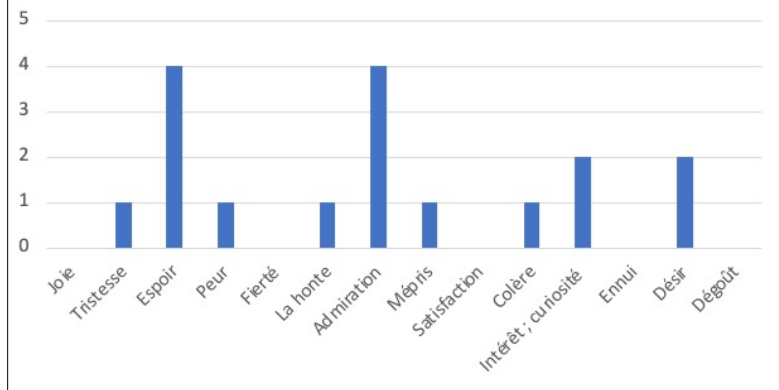
5. Bien que je fasse de mon mieux j'ai fait énormément de fautes à ma dictée



6. J'ai eu tout juste à mon évaluation de géographie

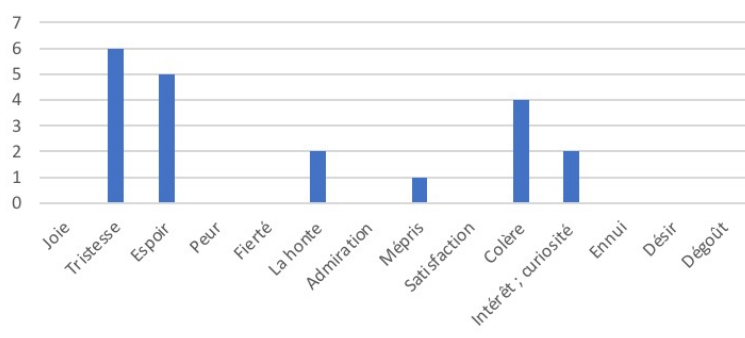


7. Je veux savoir la suite de l'histoire que la maîtresse nous a raconté ce matin

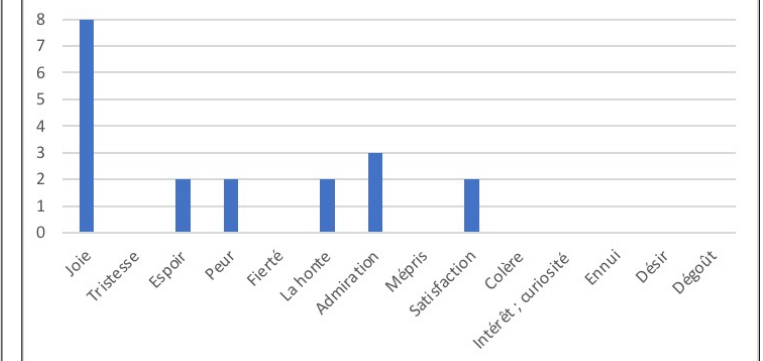


Graphique 2 : Réponses à la question 4 du questionnaire avant la mise en place du projet

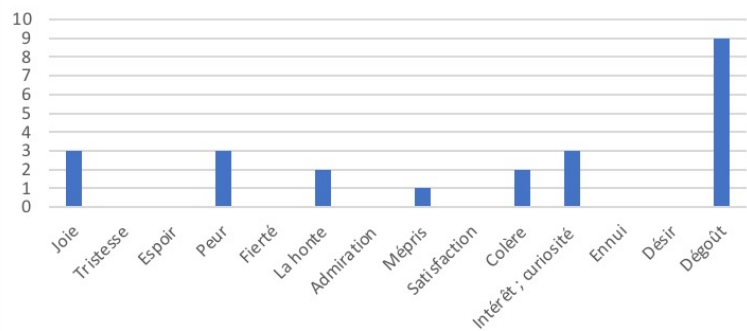
1. Je suis face à un problème de mathématiques que j'ai du mal à résoudre



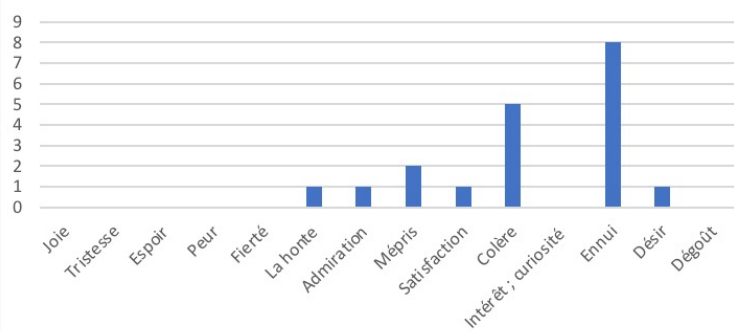
2. Je dois réciter une poésie devant toute l'école



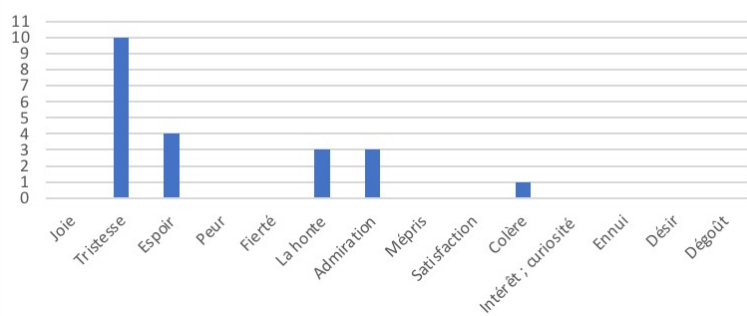
3. À midi j'ai mangé des épinards alors que je n'aime pas ça



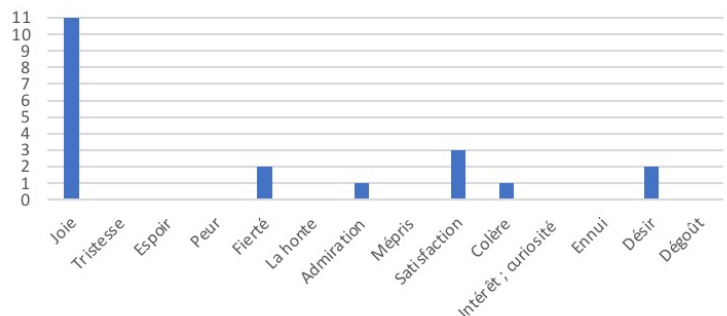
4. Je fais encore et encore le même exercice alors que j'ai tout compris



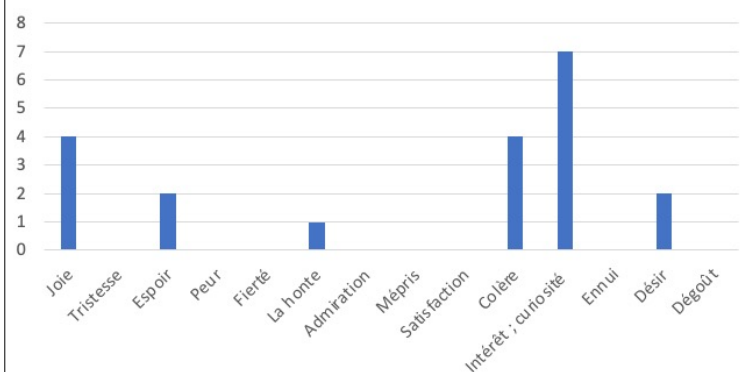
5. Bien que je fasse de mon mieux j'ai fait énormément de fautes à ma dictée



6. J'ai eu tout juste à mon évaluation de géographie



7. Je veux savoir la suite de l'histoire que la maîtresse nous a raconté ce matin



Graphique 6 : Réponses à la question 4 du questionnaire après la mise en place du projet

Les résultats à la question 5 ont été mis sous forme de tableau. Les élèves ayant répondu avec une méthode de régulation proche ont été comptabilisés ensemble. Il s'agit d'évaluer une autre compétence émotionnelle nécessaire à l'acquisition de l'I.E. : la régulation des émotions. Les élèves devaient déterminer si pour eux il est possible de contrôler n'importe quelle émotion et citer un ou plusieurs moyens à leur disposition pour réguler efficacement leur émotion. Posséder plusieurs méthodes permettra de parvenir plus à la régulation émotionnelle et à choisir la méthode la plus adaptée pour contrôler efficacement ses émotions.

Méthodes à disposition des élèves pour réguler leurs émotions	Nombres d'élèves
Inspirer et expirer	1
Faire autre chose : lire un livre / se cultiver sur Internet ; manger quelque chose ; dessiner ; regarder une vidéo ; jouer au foot	4
C'est possible de réguler son émotion mais ne possède pas de méthode pour la réguler ; s'entraîner à la maison ; me contrôler ; rester calme	3
On ne peut pas changer une émotion	1
S'imaginer un moment heureux ; penser à quelque chose que j'aime ; regarder la photo de sa maman	5
L'exprimer à autrui	1
Changer la situation ; changer de sujet	2
Sans réponse	1
Être avec ses proches	1
Taper dans quelque chose	1
Rester seule	1

Tableau 3 : Réponses à la question 5 du questionnaire avant la mise en place du projet

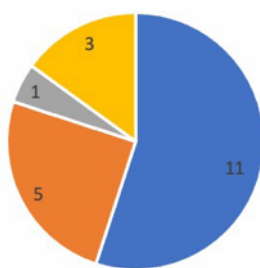
Méthodes à disposition des élèves pour réguler leurs émotions	Nombres d'élèves
Faire autre chose : le ménage, changer ses idées, repenser à autre chose, penser à quelque chose d'autres, jouer au ballon / regarder une vidéo qui me fait penser changer d'émotion / changer de sujet / faire nos passions comme le foot	18
Inspirer et expirer / respirer un bon/grand coup / souffler / quand je stresse je respire fort	7
Me reconforter / se dire qu'on réussira la prochaine fois	2
Je peux me confier à quelqu'un / parler avec quelqu'un, rigoler avec lui / partir vers des amis ou la famille	6
Se faire confiance	1
Se détendre	1
Patienter	1
Réfléchir / me concentrer sur ce qu'il y a	2
Aller dehors, s'aérer	1
Me calmer	1

Méthodes à disposition des élèves pour réguler leurs émotions	Nombres d'élèves
Non, je ne pense pas si c'est la colère mais oui si c'est la joie et la tristesse ; ça dépend de la force de l'émotion (la colère quand on est énervé très fort) mais je peux changer la joie, la peur...	2

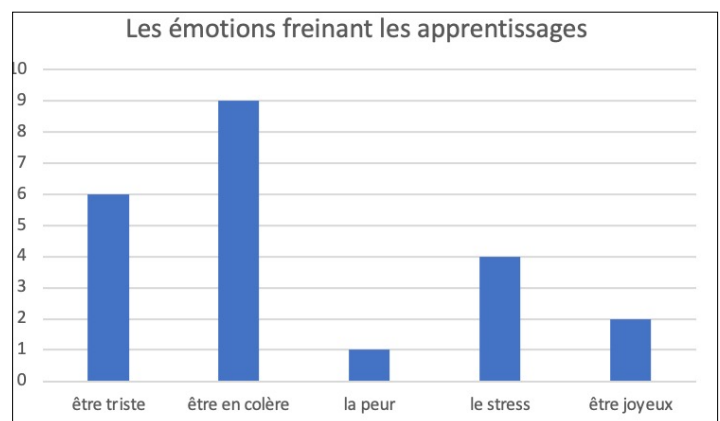
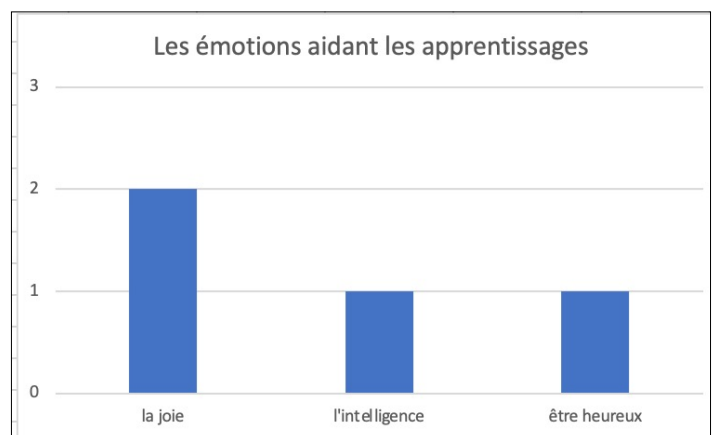
Tableau 7 : Réponses à la question 5 du questionnaire après la mise en place du projet

Trois graphiques ont permis de recenser les réponses de la question 6 du questionnaire. Le premier graphique est un secteur, il indique le nombre d'élèves pensant que les émotions influent sur les apprentissages, ceux qui au contraire ne sont pas d'accord avec cette hypothèse et 1 un élève sans réponse à la question. Deux autres histogrammes déterminent, pour les 11 élèves ayant répondu favorablement à la première question, les émotions selon eux qui peuvent empêcher ou favoriser les apprentissages. À partir de cette question, l'intérêt est de savoir si les élèves ont conscience d'un lien entre émotion et apprentissage ainsi que les hypothèses que font les élèves sur les émotions susceptibles de favoriser ou freiner les apprentissages. Il est attendu que d'emblée les élèves catégorisent les émotions « négatives » dans les émotions freinant les apprentissages et au contraire les émotions dites « positives » dans les émotions favorisant les apprentissages.

Penses-tu que certaines émotions peuvent t'empêcher d'apprendre correctement ou t'aider à apprendre ?

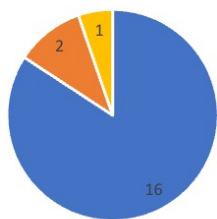


■ OUI ■ NON ■ Je ne sais pas ■ Ne répond pas à la question



Graphique 3 : Réponses à la question 6 du questionnaire avant la mise en place du projet

Penses-tu que certaines émotions peuvent t'empêcher d'apprendre correctement ou t'aider à apprendre ?

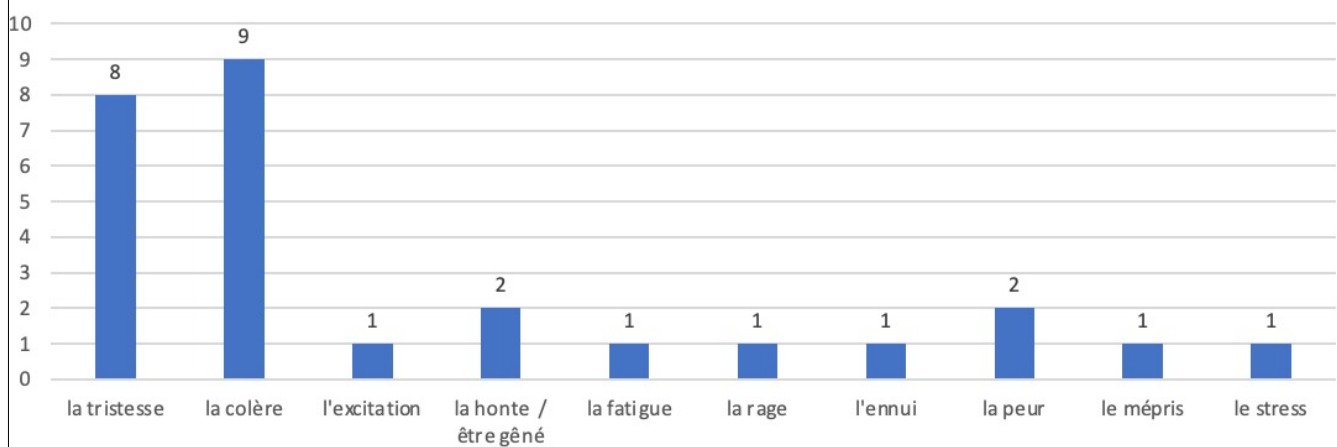


■ OUI ■ NON ■ Je ne sais pas ■ Ne répond pas à la question

Les émotions aidant les apprentissages



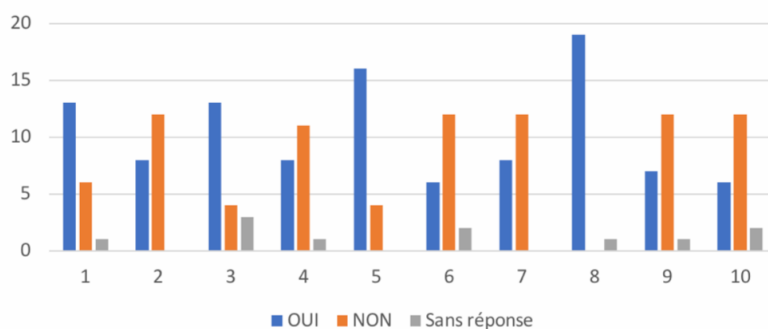
Les émotions freinant les apprentissages



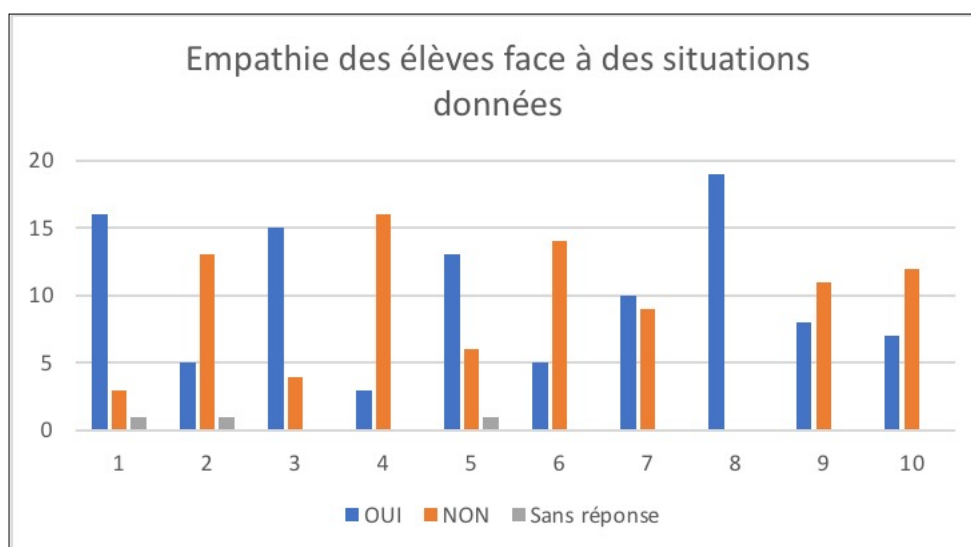
Graphique 7 : Réponses à la question 6 du questionnaire après la mise en place du projet

Les résultats à la question 7 ont été comptabilisés sous forme de graphique chaque situation est indiquée par un numéro. Par l'intermédiaire de cette question, il s'agit d'établir l'empathie dont font preuve les élèves lors de situations précises, ce qui a réinvesti ce qui a été fait lors du projet interdisciplinaire. Cependant ici les élèves ne devaient pas réfléchir à des solutions mais répondre par oui ou non à l'affirmation présentée.

Empathie des élèves face à des situations données



Graphique 4 : Réponses à la question 7 du questionnaire avant la mise en place du projet



Graphique 8 : Réponses à la question 7 du questionnaire après la mise en place du projet

Les résultats à la question 8 sont recensés sous forme de tableau, les réponses similaires ont été comptabilisées ensemble. Cette question a surtout pour intérêt de déterminer si les élèves ont compris la visée du projet interdisciplinaire et l'importance de posséder des compétences émotionnelles. L'intelligence émotionnelle peut être définie par tout ce qui a été fait au long du projet pour l'acquérir.

Selon toi, qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?	Nombre d'élèves
L'intelligence ; être intelligent	3
Quand on a une bonne mémoire et que l'on est très intelligent	1
Avoir plusieurs sentiments	1
L'intelligence de l'émotion	1
Une personne intelligente qui sait contrôler ses émotions	1
Ça ne veut rien dire	1
Une personne qui arrive à détecter les émotions sans se tromper ; quelqu'un qui est très intelligent et qui sait reconnaître les émotions	2
Ne sait pas	1
Une émotion	1
Une partie dans le cerveau réservée aux émotions ; notre cerveau réfléchit avant de créer l'émotion	2
Lorsque l'émotion que l'on ressent est intelligente	1

Selon toi, qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?	Nombre d'élèves
Lorsque l'on ressent plusieurs émotions d'un seul coup	1
Joyeux	1
Quand on ne s'énerve pas pour rien	1
La joie d'avoir réussi un travail	1
Hors sujet : Le guépard peut chasser sa proie jusqu'à 100 km/h et ses points noirs peuvent le camoufler dans les hautes herbes	1

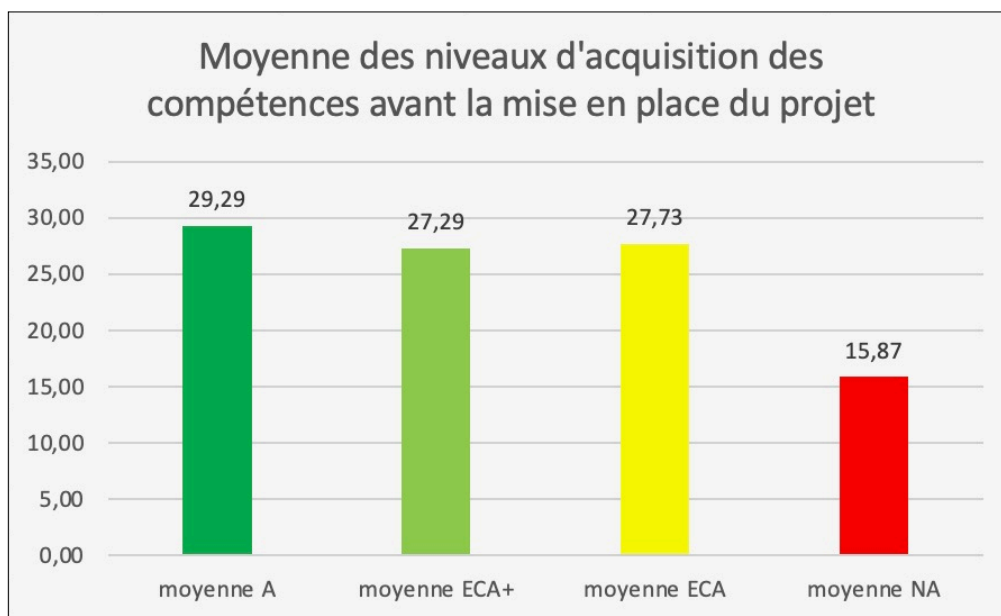
Tableau 4 : Réponses à la question 8 du questionnaire avant la mise en place du projet

Selon toi, qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?	Nombre d'élèves
Savoir contrôler ses émotions	3
C'est une intelligence qui permet de s'exprimer par les émotions	1
Se servir de ses émotions par exemple la peur nous informe qu'il y a un danger	1
C'est quand une émotion sert à quelque chose	1
L'émotion sert à comprendre l'émotion de l'autre	2
Notre cerveau fait l'émotion selon ce qui se passe c'est ça qui nous permet de nous exprimer quand on a besoin de s'exprimer	1
C'est quand on comprend ce que veulent dire nos émotions / On peut savoir ce que veulent dire les émotions	2
À comprendre ce que l'autre ressent, comment on exprime les émotions et on les contrôle	1
C'est comment ressentir les émotions des autres, savoir contrôler ses émotions et les reconnaître	1
De savoir l'émotion ressentie par la personne et de la ressentir ex quelqu'un est triste tu auras de la peine pour elle ou il	1
C'est exprimer ses émotions	1
Savoir les émotions / décrire les émotions, savoir les contrôler, savoir les ressentir, savoir les imiter	2
S'exprimer quand tu as une émotion savoir les contrôler et les ressentir	1
C'est pour contrôler ses émotions, pour les exprimer, pour se faire des amis, pour discuter avec les autres.	1
Pour moi l'intelligence émotionnelle c'est connaître ses émotions et les gérer pour avoir une vie meilleure	1

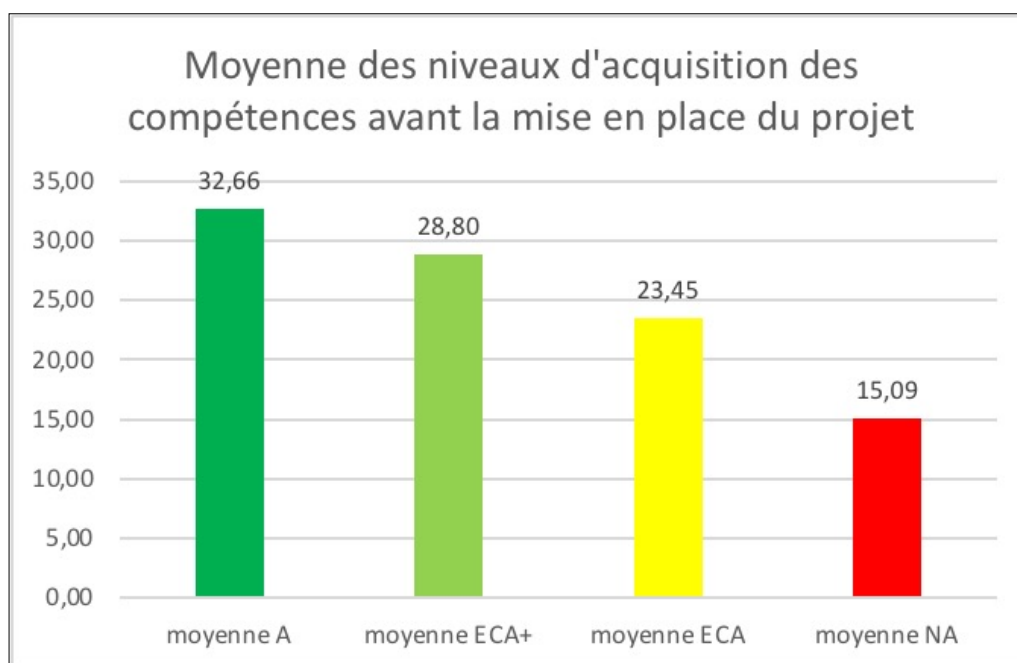
Tableau 8 : Réponses à la question 8 du questionnaire après la mise en place du projet

2.2.3. Suivi de l'acquisition des compétences

Ce graphique donne la moyenne de chaque niveau d'acquisition des compétences avant la mise en place du projet. Les compétences acquises sont indiquées en vert foncé, les compétences en cours d'acquisition + en vert clair, les compétences en cours d'acquisition en jaune et les compétences non acquises en rouge. Il permet de déterminer l'existence d'un lien entre l'I.E. développée chez les élèves au cours du projet et leur performance dans les apprentissages se reflétant dans leur réussite scolaire.



Graphique 4 : Moyenne des niveaux d'acquisition des compétences avant la mise en place du projet



Graphique 9 : Moyenne des niveaux d'acquisition des compétences après la mise en place du projet

3. Résultats attendus

Il est attendu, en ce qui concerne le questionnaire transmis aux élèves avant et après la séquence visant à développer l'I.E., à ce que les élèves acquièrent progressivement toutes les compétences émotionnelles nécessaires à l'I.E. La comparaison de ces deux mêmes questionnaires devrait montrer que l'ensemble des séances du projet interdisciplinaire ont permis de développer toutes les compétences émotionnelles permettant l'acquisition d'une I.E. Les réponses aux questionnaires devront être plus développées, détaillées et justes. Les élèves devraient savoir définir l'émotion, lister beaucoup plus d'émotions permettant de cerner au mieux ce qu'ils ressentent, avoir différents moyens pour reconnaître et contrôler une émotion ainsi que faire preuve d'empathie.

La grille d'observation devrait compléter et appuyer les éléments relevés à partir du questionnaire. Les élèves devraient être davantage engagés dans les apprentissages scolaires avec moins d'agitation et de comportements inappropriés. Ils devraient également être capables de répondre seuls à la question « Qu'est-ce que nous avons appris aujourd'hui ? ». Le climat scolaire devrait également être plus sain avec une diminution du nombre de conflits et une écoute des élèves entre eux, chaque élève devrait faire preuve d'empathie et se soucier de leur camarade. Les élèves mettant en jeu leurs compétences émotionnelles seraient en mesure de régler par eux-mêmes les conflits.

Ainsi, au terme de la séquence, les élèves devraient avoir une meilleure approche vis-à-vis de leurs apprentissages. En effet, leur attention, mémorisation, devraient s'accroître ; le climat scolaire qui serait plus sain faciliterait le processus « apprendre » chez les élèves. Au moment où les apprentissages seront meilleurs, la réussite scolaire devrait être favorisée. Les compétences acquises et en cours d'acquisition + devront augmenter après la mise en place du projet au contraire des compétences en cours d'acquisition et non acquises qui devront diminuer.

Résultats et discussion

1. Analyse des résultats

1.1 Analyse de la grille d'observation

Le constat, avant la mise en place du projet interdisciplinaire visant à l'acquisition d'une I.E. à partir de cette grille, est que l'engagement dans les apprentissages reste difficile pour les élèves qui ont également du mal à rester concentrés jusqu'au bout de la tâche demandée. Seuls, les élèves ne parviennent pas à restituer ce qui a été appris le jour même, cela se fait donc collectivement et ce sont les mêmes élèves qui sont capables de citer les nouveaux apprentissages. En ce qui concerne le climat de classe, majoritairement les conflits ne se règlent qu'avec l'intervention de l'enseignante, les élèves ont du mal à exprimer ce qu'ils ressentent et ont du mal à se mettre à la place des autres (il s'agit de plaintes : « il m'a fait ... » ne montrant pas que l'action de leur camarade a pu les blesser ou les offenser). Certains élèves font tout de même déjà preuve d'empathie envers leurs camarades et tentent de trouver des solutions à leur soucis, veillent à ne pas les laisser seuls à la récréation, notamment envers l'élève allophone afin qu'il ne soit isolé des autres malgré la barrière de la langue.

Après la mise en place du projet, on constate tout d'abord au niveau des apprentissages une participation plus active des élèves les plus discrets qui osent prendre la parole, énoncer leur point de vue. Cela notamment en géographie durant les phases collectives, mais également en mathématiques durant la phase de formulation et validation par l'ensemble de la classe. Il reste cependant quelques élèves qui se déconcentrent, entraînant des bavardages, toutefois ces élèves se recentrent facilement dans la tâche demandée. Contrairement au travail de la période 1 et 2, le travail demandé est fait, il n'y a pas d'oubli d'exercices à faire lors de la phase d'application. Les élèves parviennent à restituer sans difficulté ce qui a été appris au cours de la journée, cependant les élèves ne listent pas seulement les nouveaux apprentissages, mais tout ce qui a été fait au cours de la journée. Cela montre que les élèves portent davantage intérêt à ce qui se dit et se passe durant la séance d'apprentissage, les interactions au sein de la classe sont améliorées.

Au niveau du climat scolaire, il est possible de relever que les élèves se tournent toujours vers l'enseignante pour résoudre le conflit malgré des discussions entre pairs avant de se tourner vers l'enseignante. Cependant, la gestion des conflits se trouve tout de même améliorée, car les élèves expriment directement ce qu'ils ont ressenti « je l'ai mal pris » ; « je n'ai pas aimé que tu fasses ça ». De fait, l'autre élève, sans forcément reconnaître sa culpabilité, s'excuse directement tout en cherchant à justifier ce qu'il a fait « je savais pas que t'allais mal le prendre » ; « je voulais pas te faire de la peine » ; « j'ai pas fait ça méchamment ». Tout comme avant le projet, il n'y a aucune

violence physique dans la classe, seulement des conflits qui nécessitent l'intervention de l'enseignante. Un seul élève a encore des paroles déplacées envers ses camarades et ne remet pas en cause leur comportement, ne s'excusant que s'il en est contraint. L'empathie des élèves a pu être constatée lors de la phase de verbalisation sur les situations concrètes où il fallait tenter d'apporter des solutions à autrui. Ce travail a été fait par groupe, les élèves ont su se mettre d'accord, communiquer, apporter de solutions collectives et si les solutions apportées par un membre du groupe ne correspondaient pas, elle n'était pas simplement rejetée, mais au contraire le reste du groupe tentait d'expliquer pourquoi cela n'a pas aidé à améliorer la situation vécue par un personnage fictif. Lors de la projection d'un film également, certains élèves ont été très touchés et on éprouvé ce que le personnage pouvait ressentir. Un élève cependant n'a pas compris pourquoi certains de ses camarades étaient tristes « c'est qu'un film ».

1.2. Analyse du questionnaire à destination des élèves

1.2.1 Avant la mise en place du projet

Avant la mise en place du projet, la première question révèle que les élèves ne savent pas (3 élèves) ou qu'en partie ce qu'est une émotion. La définition de l'émotion comme un état bref et rapide souligné par Olivier Luminet n'est apparue dans aucune des réponses. Les élèves n'ont également pas conscience que l'émotion est déclenchée par une situation émotionnelle identifiable. Toutefois, les élèves ont déjà connaissance de certains éléments mis en avant par Klaus Scherer. Tout d'abord, une émotion « se ressent » (8 élèves) car c'est une expérience subjective qui entraîne des modifications biologiques et corporelles. Une émotion est également « obligatoire » ; « quelque chose qui te force à faire » (2 élèves) car elle suscite des tendances à l'action, une impulsion se caractérisant par une réaction physique et mentale. Nous pouvons également relever que certains élèves (3) pensent que l'émotion joue un rôle indispensable : « quelque chose d'utile » ; « un moyen de s'exprimer ». En effet, l'émotion détermine l'accomplissement de nos besoins d'après Antonio Damasio et les indique à autrui.

La deuxième question, en lien avec la première question, indique une confusion chez les élèves de ce que sont les émotions. Certains élèves (4) ne distinguent pas la différence entre une émotion et le comportement ou le caractère d'une personne tel que « méchant » ; « gentil » ; « mauvaise foi » ; « sociable ». Il y a également une confusion entre les tendances à l'action suscitées par l'émotion et l'émotion (2 élèves) tel que « manger » lorsque l'on éprouve du stress par exemple ; « rêver » lorsque l'on s'ennuie. Un élève ne fait également pas la différence entre sentiment et émotion tels qu'amoureux qui n'est pas une émotion, car c'est la prise de conscience d'un état émotionnel d'une durée relativement plus longue. Le grand nombre d'occurrences de certains termes « tristesse » (14 fois) ; « la colère » (12 fois) ; « la peur » (11 fois) par exemple, ainsi que l'emploi d'adjectifs pour

qualifier des émotions démontrent le manque de vocabulaire que les élèves possèdent pour qualifier au plus près ce qu'ils ressentent.

La question 3 montre que des élèves (2) ont déjà acquis la perception des sensations corporelles des émotions énoncées par Lane et Schwartz : « quand j'ai peur, je frissonne » ; « son corps ». La plupart des élèves (16) possèdent une reconnaissance physique des émotions : « la tête quand quelqu'un est triste, est énervé ; a peur » ; « regarder son visage » ; « quand quelqu'un baisse la tête, a les sourcils froncés » ; « l'expression faciale » ; « quand je suis fière, j'ai un grand sourire » ; « son corps » ; « la voix ». Un élève a conscience des actions motrices suscitées par l'émotion ressentie pour identifier une émotion. Toutefois, six élèves n'ont pas de critères de reconnaissance efficaces pour reconnaître une émotion « humeur de la journée » ; « regarder s'il va bien » ; « aucun » dont deux mauvaises compréhensions de la consigne « penser à quelque chose d'autre ; me remettre en question » ; le « savoir » répondant plutôt à des méthodes de régulation émotionnelle.

L'analyse des résultats de la question 4 établit qu'un grand nombre d'élèves ne parviennent pas différencier correctement les émotions représentées sur les visages. Les élèves n'assimilent donc pas les émotions pouvant être ressenties face aux situations proposées. Par exemple pour la situation émotionnelle 3 « À midi, j'ai mangé des épinards alors que je n'aime pas ça » 1 élève a assimilé l'image 1 (la joie) ; 2 élèves ont assimilé l'image 6 (la honte) ; 1 élève l'image 9 (la satisfaction) ; 2 élèves l'image 11 (curiosité ; intérêt) qui sont des émotions ne répondant pas à la situation émotionnelle vécue. Lors de la situation émotionnelle 5 « Bien que je fasse de mon mieux j'ai énormément de faute à ma dictée » des élèves ont rapproché l'image 1 représentant la joie (1) ; l'image 5 représentant la fierté (1) ; l'image 7 représentant l'admiration (1).

D'après la question 5, un seul élève pense qu'il n'est pas possible de contrôler l'intensité de l'émotion ressentie ou de changer le type d'émotion que l'on ressent (« On ne peut pas changer une émotion »). Un autre élève n'a pas d'avis sur la question et trois élèves pense que cela est possible sans avoir de méthodes clairement définies. Parmi les réponses des autres élèves, il nous est possible de constater qu'ils possèdent déjà plusieurs moyens pour réguler une émotion cependant aucune des méthodes proposées ne concernent la régulation à priori qui permet de sélectionner les situations émotionnelles afin d'éviter le déclenchement de certaines situations. L'ensemble des réponses concernent donc des méthodes de régulations à postériori. Deux élèves optent pour la modification de la situation. Pour neuf élèves, il s'agit de réorienter leur attention sur autre chose, ce qui n'est pas une technique dite « saine », avec une distraction interne (5 élèves) : « penser à autre chose » ; « s'imaginer un moment heureux ». Quatre élèves utilisent une distraction externe pour réguler leur émotion : « lire un livre » ; « manger quelque chose » ; « regarder une vidéo » ; « jouer au foot ». Un élève utilise la respiration « inspirer et respirer » pour contrôler ses émotions et un autre s'isole « rester seule ». Un élève s'approche d'une méthode utilisant l'activité physique « taper dans quelque chose » mais cela ne peut pas être considéré comme une méthode de régulation

émotionnelle, car au contraire, il se laisse submerger par l'émotion, il s'agit davantage d'une tendance à l'action. Aucun élève ne change la perception qu'il a de la situation émotionnelle vécue pour réguler ses émotions. La suppression de l'émotion, qui provoque des effets négatifs sur l'individu, n'est également pas utilisée par élèves.

La question 6 indique que la majorité des élèves (11) pensent qu'émotion et apprentissage sont liés. Parmi les émotions pouvant servir aux apprentissages scolaires, il y a la joie (2 élèves) et être heureux (1 élève). Il s'agit en réalité d'une même émotion, mais d'intensité différente. Pour un élève, il y a également l'émotion « intelligence » qui n'est cependant pas une émotion, mais « des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance rationnelle ». Les émotions freinant les apprentissages sont pour les élèves : la tristesse (6) ; la colère (9) ; la peur (1) ; le stress (4) et la joie (2). Nous constatons de fait, que les émotions sont pour les élèves davantage des obstacles à l'apprentissage que des appuis.

La question 7 montre que des élèves ont du mal à éprouver de l'empathie dans la situation 4 « Parfois je pleure quand je regarde la télé » où le nombre de réponses ne faisant pas preuve d'empathie (11) est supérieure à celle qui montre, au contraire, que les élèves peuvent ressentir ce qu'autrui ressent (8). Cela peut s'expliquer par le fait que ce soit une situation qui ne renvoie pas à un être humain, mais à quelque chose de fictif. La situation 5 « Quand une personne est triste, c'est difficile pour moi de deviner ou d'imaginer pourquoi elle est malheureuse et triste » montre également la difficulté pour les élèves à se mettre à la place d'autrui (16 contre seulement 4 réponses empathiques). Les situations 6 (6 réponses ne montrant pas d'empathie et 12 réponses montrant de l'empathie) et 8 (aucune réponse sans empathie ; 19 réponses empathiques et un élève sans réponse) qui sont des situations avec des animaux montrent que les élèves peuvent tout autant faire preuve d'empathie envers les animaux que les être humains. Dans les autres situations, les réponses montrant de l'empathie sont toujours supérieures aux réponses sans empathie face à la situation proposée, avec un écart plus ou moins significatif, 13 contre 6 pour la situation 1 ; 12 contre 8 pour la situation 2 ; 13 contre 4 pour la situation 3 ; 12 contre 8 pour la situation 7 ; 12 contre 7 pour la situation 9 ; 12 contre 6 pour la situation 10.

À partir de la question 8, il est possible de constater que le concept d'intelligence émotionnelle reste flou pour les élèves avec des réponses partielles « l'intelligence de l'émotion » ; « quand on ne s'énerve pas pour rien » ou sans rapport « joyeux » ; « être intelligent » ; « le guépard peut chasser sa proie jusqu'à 100km/h et ses points noirs peuvent camoufler sans les hautes herbes ».

1.2.2. Après la mise en place du projet

Les réponses à la question 1 après la mise en place du projet (tableau 5) montrent que des élèves (8) ont compris que les émotions étaient utiles, notamment dans l'expression de ses besoins, de faire

comprendre à l'autre ce qu'on ressent face à une situation précise : « sert à s'exprimer » ; « montrer ce que l'on pense » ; « quelque chose qui veut dire une chose ». Un élève renvoie directement à la sécurité faisant partie du classement des besoins humains de Maslow en donnant l'exemple du dégoût « sert à nous éloigner de ce qui est mauvais ». Un élève a mis en avant le ressenti physiologique de l'émotion « quelque chose que l'on ressent dans son corps » et un autre élève, plus généralement voit l'émotion comme l'ensemble de ce que l'on ressent (tant biologiquement que psychologiquement par la pensée suscitée par l'émotion) « quelque chose que l'on ressent ». Un élève a défini l'émotion par son caractère spontané et sans contrôle conscient par l'individu lors de la survenue de l'émotion « c'est quelque chose qui vient d'un coup. »

Il est à noter également qu'un élève n'a pas encore fait la distinction entre ressenti et émotion « un ressenti qu'une personne a à un moment ». Le ressenti n'est que selon Klaus Scherer l'expérience subjective que suscite l'émotion. Cependant, ce même élève souligne le caractère bref de l'émotion « a à un moment ». Enfin, un élève met en lien les émotions et une situation émotionnelle précise qui va déclencher l'émotion ressentie « la joie [...] quand je reçois un cadeau ».

La question 2 du questionnaire après le projet interdisciplinaire montre qu'il y a encore une confusion avec ce qui est une émotion et ce qui n'est pas une émotion telle que « timide » ; « fatigue » « intrigation » (terme n'existant pas, renvoyant probablement à la curiosité, car créé à partir du terme intrigue) ; « sérieux » (1). Cependant, les émotions citées sont beaucoup plus riches. L'intégralité des émotions primaires ont été citées par les élèves. Il y a la « peur » (16) ; la « joie » (17) ; la « tristesse » (20) la « colère » (18) ; la « surprise » (8) ainsi que le « dégoût » (13). Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'émotions primaires, mais de tout un éventail d'émotions secondaires « la honte » (6) ; « le stress » (1) ; « la fierté » ; (3) « la curiosité » (1) ; « la déception » (1) ; « l'impatience » (1) ; « embarrasser » (1) « l'intérêt » (1) ; « l'étonnement » (1) ; « l'espoir » (1). Il est possible de relever que les élèves ont employé à partir des émotions primaires des intensités d'émotions plus ou moins fortes tel que la « déception » (1) pour la « tristesse » ou encore la « rage » (1) pour la « colère » et « l'excitation » (4) pour la « joie ».

D'après la question 3, les moyens que possèdent les élèves pour distinguer une émotion d'une autre sont basés sur les « expressions faciales » avec le « visage, la tête ». Certains élèves (18) ont même donné des exemples précis de ces modifications faciales face au ressenti d'une émotion « le sourire » ; « les larmes » ; « les sourcils froncés ». C'est également tout le reste du corps qui est pris en compte « Comment la personne se comporte » ; « l'attitude » ; la « respiration forte ou non » (6 élèves). D'autres moyens mis en œuvre par les élèves se focalisent davantage sur le changement de comportement de la personne éprouvant une émotion « comment la personne s'exprime, se comporte » ; « le ton de la voix » (7 élèves). Pour d'autres, c'est la modification physiologique qui est utilisée pour reconnaître une émotion « je ressens l'émotion dans mon corps » ; « Ce que je ressens en moi, la tristesse je la reconnais parce que quand on pleure on est mal » (4). Il est à noter que certains élèves mettent en œuvre plusieurs moyens pour différencier une émotion. Un autre

moyen est de « parler avec la personne ; demander comment la personne se sent » (2 élèves) ce qui est à mettre en lien avec le développement de l'empathie élèves.

Les réponses à la question 4 indiquent que la reconnaissance faciale des émotions est efficace pour la plupart des élèves. Pour toutes les situations, les expressions faciales majoritairement sélectionnées sont cohérentes par rapport à la situation émotionnelle vécue. Pour les situations 1 ; 2 et 6 toutes les émotions choisies sont en lien avec la situation émotionnelle. Au contraire, pour les situations émotionnelles 3 ; 4 et 5 certaines émotions sélectionnées ne répondent pas à la situation émotionnelle vécue. Par exemple pour la situation 3 « A midi, j'ai mangé des épinards alors que je n'aime pas ça » 3 élèves ont choisi l'expression faciale de la joie, probablement en se basant sur leur propre expérience émotionnelle et non celle de l'énoncé. De même pour la situation 5 « Bien que je fasse de mon mieux j'ai fait énormément de fautes à ma dictée » 3 élèves ont choisi l'expression faciale de l'admiration. Pour la situation 4 « Je fais encore et encore le même exercice alors que j'ai tout compris » un élève a choisi l'expression faciale du désir ce qui n'est pas cohérent avec la situation émotionnelle de l'énoncé.

Le recensement des réponses à la question 5 du questionnaire a montré que les élèves avaient en leur possession plusieurs techniques de régulation émotionnelle. Toutefois, deux élèves pensent qu'il n'est pas possible de réguler ses émotions si elles sont trop intenses et notamment la colère. Parmi les méthodes de régulations émotionnelles que les élèves connaissent il n'y a pas de régulation à priori, elles font toutes parties de la régulation à postériori puisqu'en effet elles consistent toutes à modifier l'émotion après son déclenchement. Il s'agit de s'aider d'autrui (6 élèves) « je peux me confier à quelqu'un » ; « parler avec quelqu'un ». Il y a également la possibilité de réorienter son attention sur autre chose : faire autre chose telle que « le ménage » ; « regarder une vidéo » ; « jouer au ballon » ou penser à autre chose ou encore « repenser à autre chose » (18 élèves soit pratiquement la totalité des élèves). Deux autres élèves identifient le besoin suscité par l'émotion en « réfléchissant » ; se « concentrant » sur la situation émotionnelle vécue pour comprendre leur émotion. Il y a également la relativisation de la situation émotionnelle « me reconforter » ; « se dire qu'on réussira la prochaine fois » « me calmer » pour trois élèves. D'autres encore utilisent des moyens extérieurs « se détendre » qui renvoie à la médiation probablement « aller dehors, s'aérer » soit de l'activité physique, de la marche (2 élèves). La dernière méthode pour contrôler ses émotions est la respiration avec « inspirer et expirer » ; « respirer un bon grand coup » ; « souffler » (7 élèves). La suppression n'est encore une fois utilisée par aucun élève même si elle a été citée durant le projet interdisciplinaire.

Les graphiques répondant à la question 6 après le projet interdisciplinaire montre que seulement deux élèves pensent que l'émotion ressentie n'a pas d'impact sur les apprentissages. Pour le reste des élèves (16 élèves et un élève ne répondant pas à la question) les apprentissage et les émotions sont liés. Pour un plus grand nombre d'élèves ; les émotions freinent les apprentissages. Parmi les

émotions faisant obstacle à l'apprentissage, il y a la « tristesse » (8) ; la « colère » (9) ; « l'excitation » (1) ; la « fatigue » (1 à préciser, ce n'est pas une émotion) ; la « rage » (1) ; « l'ennui » (1) ; « la peur » (2), la « honte » (2), « le stress (1) et le « mépris » (1). Seule la « joie » (5) est citée comme étant favorable aux apprentissages.

Les réponses à la question 7 montrent que seule la situation 7 a vu sa majorité de réponses s'inverser avec un nombre de réponses positives plus élevées que les réponses négatives. Cela appuie un manque de développement de l'empathie chez certains élèves qui prennent pas encore en compte ce que peut ressentir un pair au lieu de s'énerver. Toutefois, cela reste à relativiser, le nombre de réponses positives est inférieur (7) au nombre de réponses négatives (12) à la situation 10 « Si j'offense quelqu'un en parlant, j'estime que c'est son problème et pas le mien » montrant que certains élèves prennent en compte ce que peut ressentir autrui. Pour toutes les situations, le nombre de réponses ne faisant pas preuve d'empathie a diminué.

L'objectif de l'intelligence émotionnelle dans la dernière question du questionnaire à destination des élèves est mieux perçu par les élèves avec seulement deux réponses n'étant pas en lien avec l'un des objectifs de l'intelligence émotionnelle « notre cerveau fait l'émotion selon ce qui se passe » et « une intelligence qui permet de s'exprimer par les émotions ». Certaines réponses ne sont pas assez précises « l'émotion sert à quelque chose ». Toutes les autres réponses permettent de définir ce qu'est l'intelligence émotionnelle « savoir contrôler ses émotions » ; « se servir de ses émotions » ; « comprendre ce que veulent dire nos émotions » ; « décrire ses émotions » ; « ressentir les émotions des autres ». L'intérêt de l'intelligence émotionnelle est également perçu par 2 élèves « se faire des amies, discuter avec les autres » et « connaître ses émotions et les gérer pour avoir une vie meilleure ».

1.3. Analyse du suivi des compétences

Avant la mise en place du projet, la moyenne des compétences acquises (29,29) est supérieure à la moyenne des compétences en cours d'acquisition + (27,29) ; des compétences en cours d'acquisition (27,73) et non acquises (15,87). La moyenne des compétences non acquises est la moyenne la plus faible. Toutefois, la moyenne des compétences en cours d'acquisition est plus élevée que la moyenne des compétences en cours d'acquisition +.

Après la mise en place du projet interdisciplinaire sur les émotions, il est possible de constater que les apprentissages plus efficaces. En effet la réussite scolaire est favorisée avec des moyennes des compétences acquises et en cours d'acquisition + qui ont augmenté. La moyenne des compétences acquises qui était de 29,29 à 32,66 ; la moyenne des compétences en cours d'acquisition + de 27,29 à 28,80. Au contraire les moyennes des compétences en cours d'acquisition - et les compétences non acquises ont diminuées. La moyenne des compétences en cours d'acquisition a diminué

d'environ 4 points passant de 27,73 à 23,45 ; la moyenne des compétences non acquise d'environ 1 point passant de 15,87 avant le projet à 15,09 après le projet.

2. Discussion

2.1. La méthode

La grille d'observation permet de montrer ce qu'on ne peut voir avec les questionnaires. Il s'agit notamment d'observer le comportement et l'attitude des élèves ce qui permet de déterminer l'acquisition de deux compétences émotionnelles : la régulation de ses émotions et l'empathie envers les autres. Elle consent également à établir un lien entre le développement de l'intelligence émotionnelle chez les élèves et les apprentissages scolaires. Cependant, la grille d'observation pourrait être davantage précise en retranscrivant chaque lundi les propos des élèves notamment dans leur capacité à répondre à ce qui a été appris dans la journée afin de noter une réelle différence avant et après la mise en place du projet interdisciplinaire.

En ce qui concerne le questionnaire, la deuxième question « Quelles émotions penses-tu avoir déjà ressenties » peut être modifiée par « Quelles émotions connais-tu ? » car certains élèves lors du travail sur l'intensité des émotions, en étude de la langue dans le cadre du projet interdisciplinaire, ont découvert tout un panel d'émotions secondaires qui n'ont pas été recensées dans les réponses du questionnaire après le projet. En effet, les élèves se sont focalisés sur les émotions dont ils se souvenaient avoir éprouvées et non celles connues alors que dans le cadre d'autres activités, notamment en arts visuels, le vocabulaire des élèves sur l'identification des émotions représentées était plus diversifié.

La compréhension de la quatrième question malgré l'explication du déroulement du questionnaire en amont a pu poser des difficultés pour certains élèves. Le titre de la deuxième colonne « Émotion ressentie » a pu induire les élèves en erreur en leur faisant écrire l'émotion ressentie face à la situation déclenchante et non indiquer le nom de l'image correspondant à l'expression faciale qu'ils auraient eue face à la situation émotionnelle présentée. De même la dernière colonne du tableau « degré de l'émotion » n'a finalement pas été prise en compte, car n'a pas semblé pertinente.

La septième question « Répondre par oui ou non » a été compliquée pour certains élèves qui n'ont pas su répondre oui ou non à certaines situations. Certains élèves ont coché oui et non ; certains n'en ont coché aucune et enfin d'autres ont coché oui et non mais avec une croix plus visible que l'autre. Après discussion avec les élèves face à cette difficulté qui n'avait pas été anticipée, cela est dû au manque de précision de la situation. En effet, il n'est pas possible de faire des généralités à

partir d'une situation, car cela dépend des raisons. Par exemple pour la situation 2, « les garçons qui pleurent quand ils sont contents sont ridicules » n'est pas assez développée, les raisons peuvent être diverses : n'a pas eu le jouet qu'il voulait ; a perdu un être cher ; a des soucis de santé. Il aurait donc été préférable de détailler davantage la situation ou de laisser la possibilité aux élèves d'écrire ce qu'ils feraient s'ils étaient confrontés à cette situation, par exemple chercher à comprendre pourquoi un garçon pleure ou le laisser pleurer.

2.2. Les résultats obtenus

Les résultats obtenus permettent de répondre favorablement à la problématique soulevée. En effet, ils montrent que le développement de l'intelligence émotionnelle a un rôle sur les apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, les résultats observés à travers la grille d'observation, le questionnaire à destination des élèves et le suivi des compétences des élèves correspondent aux résultats attendus.

Cependant toutes les compétences émotionnelles nécessaires à l'acquisition de l'I.E. n'ont pas été développées chez tous les élèves : les résultats montrent que certains élèves ont encore du mal à définir correctement ce qu'est une émotion ; à faire preuve d'empathie dans certaines situations. Tous les élèves ont donc acquis ou développé des compétences émotionnelles, mais il n'est pas possible d'affirmer qu'ils possèdent désormais une I.E. qui demande un temps beaucoup plus long que celui d'un projet interdisciplinaire pour être acquise. De même la période prise en compte après le projet interdisciplinaire est plus courte (1 mois et demi) ce qui ne permet pas de savoir si les compétences émotionnelles continueront d'être utilisées dans un temps plus long.

La faiblesse de la taille de l'échantillon rend difficile une généralisation des résultats. Cette recherche a été réalisée seulement sur 20 élèves. Néanmoins, ces résultats constituent une tendance révélatrice de la population étudiée.

Il serait intéressant de réfléchir au lien entre l'I.E. développée chez les élèves et la mesure d'une performance cognitive pour tester l'évolution du degré d'apprentissage. Notamment à travers la réussite ou non d'une tâche demandée avant et après le projet interdisciplinaire. Effectivement, le rôle de l'I.E. sur les apprentissages n'a été traité qu'à travers la réussite scolaire des élèves et l'utilisation de compétences émotionnelles développées durant le projet interdisciplinaire.

De plus, les compétences scolaires travaillées et à acquérir avant et après le projet interdisciplinaire ne sont pas les mêmes.

En conclusion, la grille d'observation et le questionnaire ont permis de mettre en évidence l'impact du développement de l'intelligence émotionnelle sur les apprentissages et la réussite scolaire des

élèves. Bien que tous les élèves aient acquis ou développé des compétences émotionnelles, il est important de noter que le temps imparti pour le projet interdisciplinaire est insuffisant pour garantir l'acquisition d'une intelligence émotionnelle complète.

Des améliorations pourraient être apportées à la grille d'observation et au questionnaire pour une meilleure précision et pertinence des résultats. Il serait également intéressant d'explorer davantage le lien entre l'intelligence émotionnelle et la performance cognitive, en évaluant l'évolution du degré d'apprentissage avant et après le projet interdisciplinaire.

Enfin, il convient de prendre en compte que les compétences scolaires travaillées avant et après le projet ne sont pas identiques, ce qui pourrait influencer les résultats obtenus. À long terme, il pourrait être bénéfique de prolonger la période d'étude et d'observation pour mesurer l'impact durable du développement de l'intelligence émotionnelle sur les apprentissages et la réussite scolaire des élèves.

Conclusion

En conclusion, l'état de l'art nous a amené à nous questionner sur le lien qu'entretenait l'intelligence émotionnelle, les apprentissages scolaires et la réussite scolaire des élèves. Pour cette raison, ce mémoire s'est concentré sur la question de savoir si l'intelligence émotionnelle joue un rôle dans l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves de cycle 3. Afin de relier l'apprentissage, un projet interdisciplinaire a été mis en place, suivi d'un questionnaire pour les élèves et d'un système de suivi des compétences acquises par les élèves dans une classe de CM2. Ce projet axé sur les émotions vise à développer les différentes compétences émotionnelles nécessaires pour développer l'intelligence émotionnelle. Il est apparu, à travers l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche, que le développement des compétences émotionnelles avait un impact sur la réussite des élèves.

Au cours de cette étude, nous avons souligné l'importance de prêter davantage attention au développement des compétences émotionnelles dans le contexte professionnel et éducatif. L'état de l'art et l'expérience menée pour répondre à la problématique et aux hypothèses soulevées ont démontré que les compétences émotionnelles, en favorisant l'acquisition d'une intelligence émotionnelle, peuvent contribuer à améliorer le climat scolaire et, par conséquent, les apprentissages scolaires. Ceci est visible à travers la réussite académique des élèves, notamment l'acquisition des compétences du Programme éducatif national (BOEN).

En somme, cette étude souligne l'importance de l'intelligence émotionnelle dans le cadre de l'éducation et de la réussite scolaire des élèves. L'intégration d'approches pédagogiques axées sur le développement des compétences émotionnelles dans les programmes scolaires pourrait avoir des effets bénéfiques non seulement sur la réussite académique, mais également sur le bien-être général des élèves et sur la création d'un environnement scolaire plus harmonieux et coopératif.

De plus, il est essentiel de former les enseignants et les éducateurs à la compréhension et à l'application de l'intelligence émotionnelle dans leur pratique quotidienne. Ils pourront ainsi favoriser le développement de ces compétences chez leurs élèves, leur permettant de mieux gérer leurs émotions, de renforcer leur empathie et leur compréhension envers les autres, et de résoudre les conflits de manière constructive. Cela pourrait également les aider à développer une attitude positive envers l'apprentissage, en les encourageant à prendre des risques, à persévérer face aux défis et à apprendre de leurs erreurs.

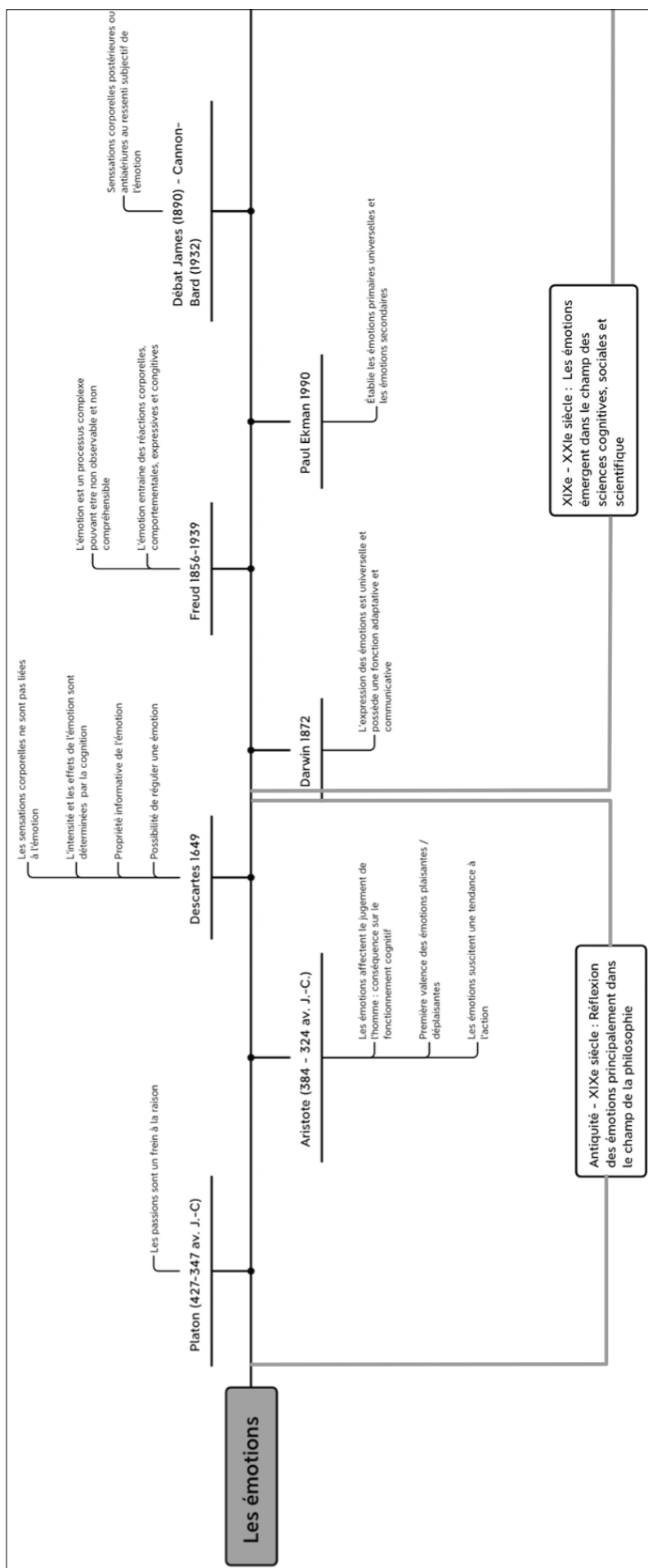
En outre, il serait intéressant d'étendre cette recherche à d'autres contextes éducatifs et culturels, afin de mieux comprendre comment l'intelligence émotionnelle se manifeste et se développe dans différentes populations d'élèves. Les résultats pourraient contribuer à l'élaboration de stratégies d'intervention et de programmes éducatifs adaptés aux besoins spécifiques de chaque contexte.

Enfin, il est important de souligner que l'intelligence émotionnelle est une compétence qui peut être développée tout au long de la vie. Les initiatives visant à promouvoir l'intelligence émotionnelle dans l'éducation ne devraient pas se limiter à l'école primaire, mais s'étendre également aux niveaux secondaire et supérieur, ainsi qu'aux formations professionnelles et aux programmes de développement personnel.

Dans l'ensemble, cette étude a contribué à une meilleure compréhension de l'importance de l'intelligence émotionnelle dans le domaine de l'éducation et a souligné la nécessité d'accorder une attention accrue au développement des compétences émotionnelles chez les élèves. En intégrant l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques et en favorisant un climat scolaire propice à l'apprentissage, nous pourrions contribuer à la réussite scolaire et au bien-être des élèves, tout en les préparant à affronter les défis de la vie avec résilience et empathie.

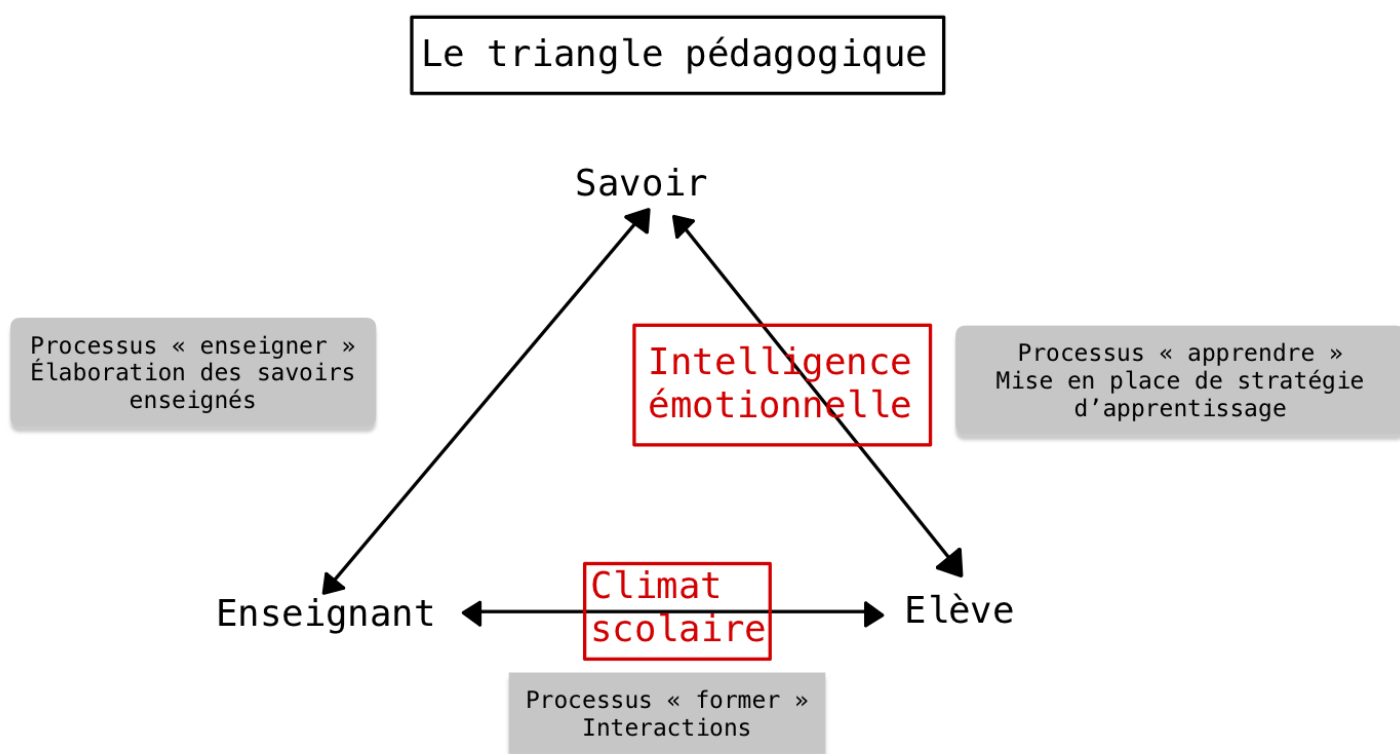
Concernant les perspectives professionnelles, cette recherche m'a permis d'adopter une posture réflexive et d'approfondir ma compréhension des compétences émotionnelles nécessaires à l'acquisition d'une intelligence émotionnelle, ainsi que des méthodes et techniques pour les développer. L'élaboration et la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire centré sur les émotions dans une classe de cycle 3 ont donné des résultats positifs, tant en termes d'apprentissages que d'amélioration du climat scolaire. Il est donc intéressant de poursuivre le travail sur les compétences émotionnelles en adaptant ce projet aux autres cycles de l'éducation primaire. En effet, l'intelligence émotionnelle englobe la régulation de ses propres émotions ainsi que la prise en compte, la compréhension et la capacité à ressentir les émotions des autres. En fin de compte, elle présuppose la capacité à améliorer le climat scolaire et nécessairement l'apprentissage des connaissances scolaires en augmentant notre capacité à penser, réfléchir et apprendre grâce à une utilisation adéquate des émotions.

Annexes



Annexe 1 : Evolution historique du concept de l'émotion

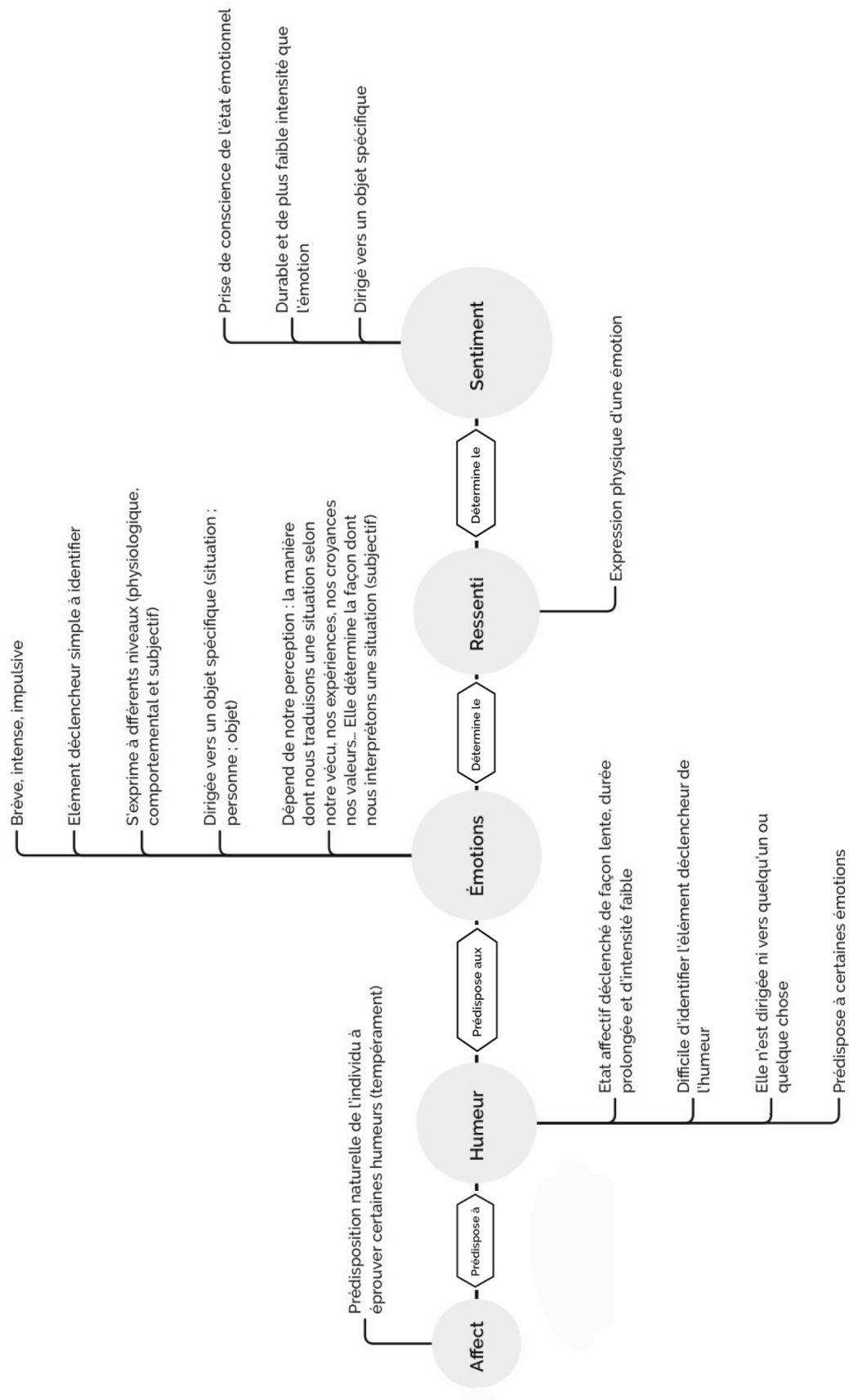
Source : Réalisation personnelle inspirée du travail de Pascal Haag, Lisa Cognard, *A la découverte des émotions* <https://www.labschool.fr/notre-equipe>



Annexe 2 : Triangle pédagogique intégrant l'intelligence émotionnelle ainsi que le climat scolaire comme facteurs décisifs dans la réussite des processus former et apprendre

Source : Réalisation personnelle inspirée des travaux de Jean Houssaye, *Le Triangle didactique*,

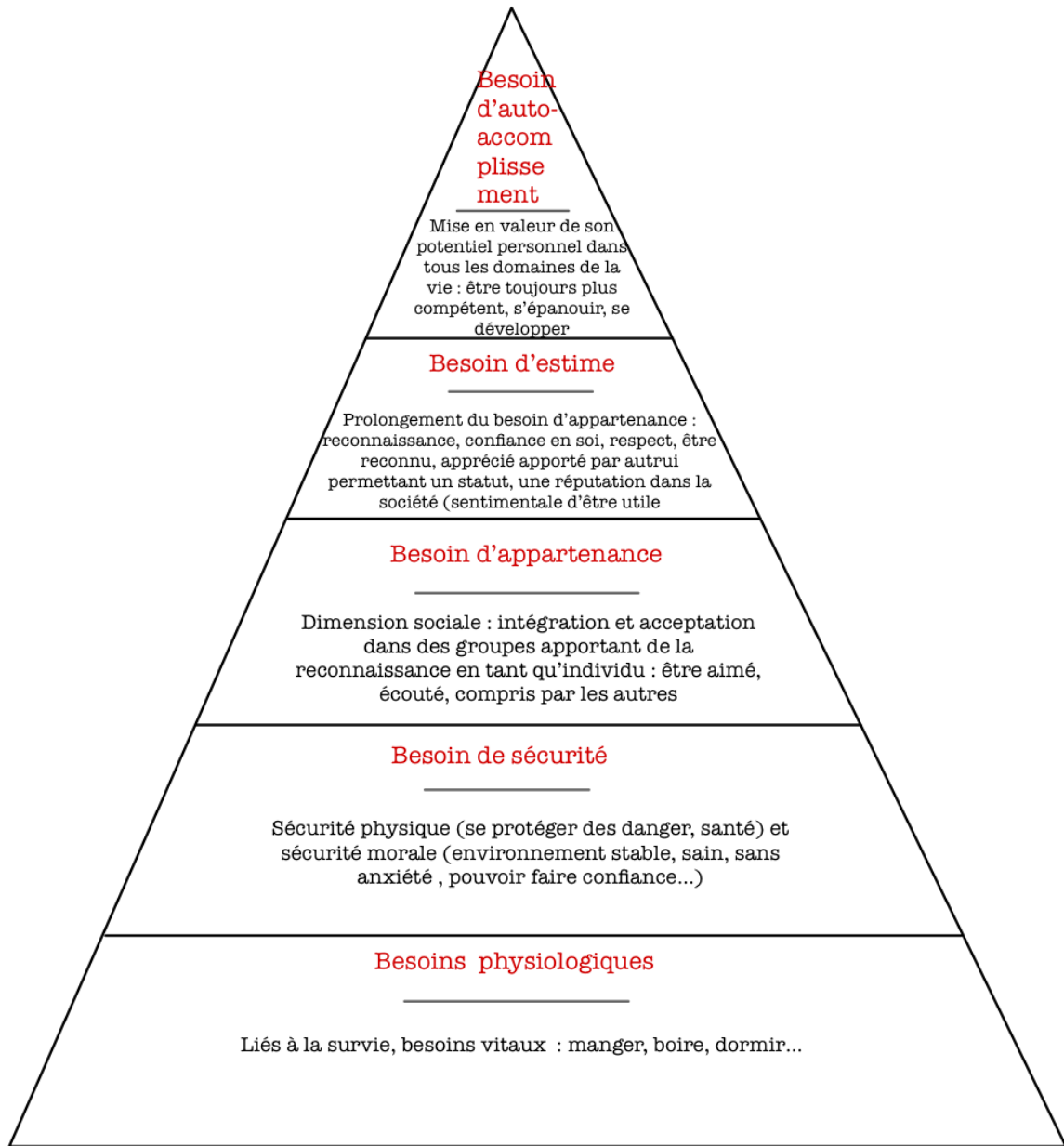
1988



Annexe 3 : Lien entre affect ; humeur ; émotions ; ressenti et sentiment






Source : Réalisation personnelle


Pyramide de Maslow



Annexe 4 : Classement des besoins humains selon Maslow

Source : Réalisation personnelle inspirée de MIKOLAJCZAK Moïra(dir.), QUOIDBACH Jordi, KOTSOU Ilios, NELIS Delphine, *Les compétences émotionnelles*, édition Dunod, 2009 p.123

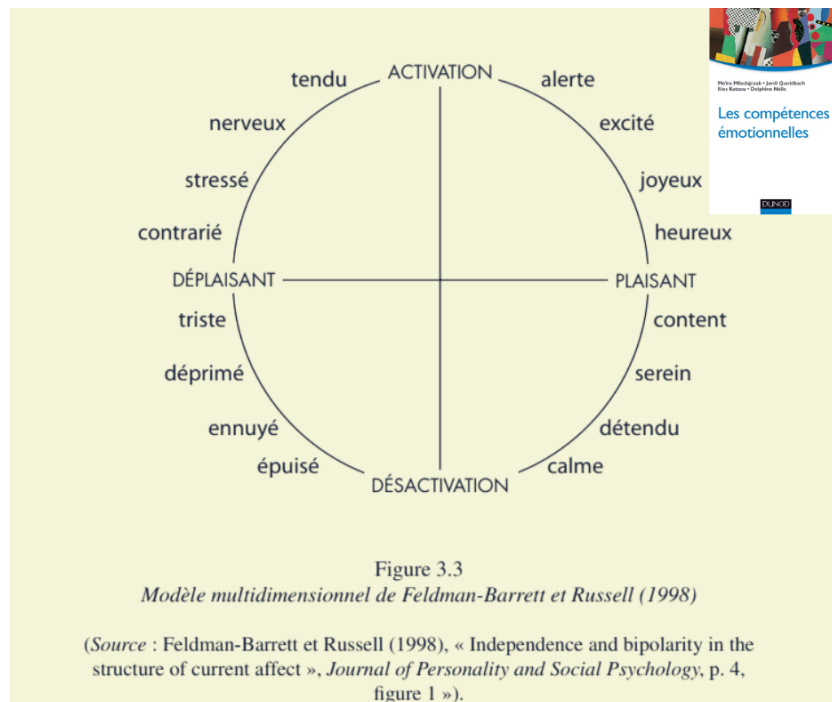
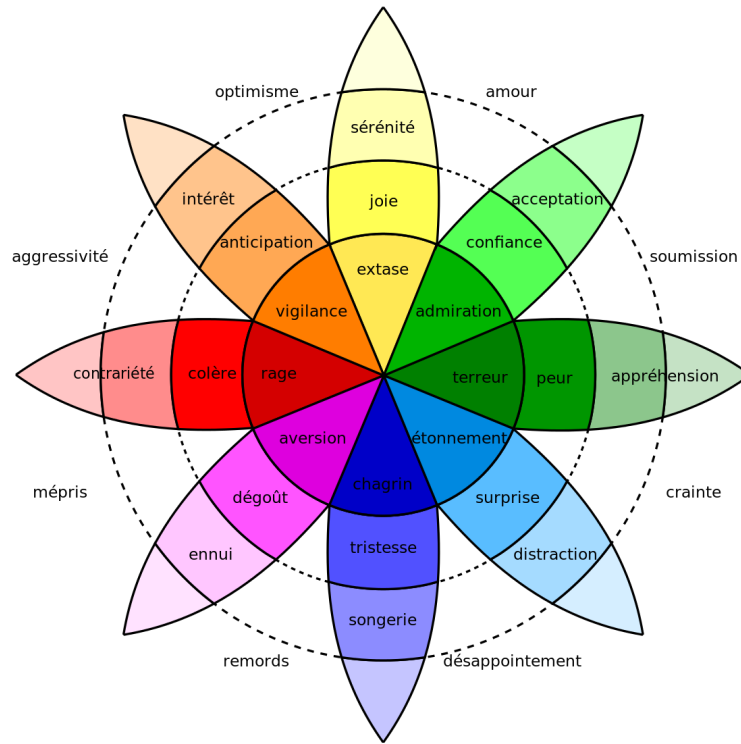
Émotions de base dites « universelles »	Réactions comportementales et postures associées	Expressions faciales
La joie	« Etat d'esprit exprimant la satisfaction ou le contentement à la suite d'une situation » ; elle favorise l'action, source de motivation donnant l'envie d'oser et réussir ; gestes dynamiques ; corps en mouvement sans but particulier (sauter; danser...)	 <p>Sourire ; éventuel rire; visage détendu; plissements au coin des yeux ; coins des lèvres tirés vers l'arrière (par les muscles zygomatique)</p>
La tristesse	« Etat d'esprit nostalgique et passivité afin d'éviter tout défi supplémentaire » ; lié à une perte, manque ; déception entraînant un repli sur soi, diminution de l'énergie; immobilité ; passivité; tête penchée en avant	 <p>Visage tombant; sourcils en position oblique; larmes; abaissement des commissures des lèvres</p>
La peur	« Fuite afin d'éviter la menace ou apaisement pour afficher une absence de défi face à la personne dominante » émotion d'anticipation qui augmente la vigilance chez l'individu ; incite à agir ou paralyse toute action ; tête enfoncée dans les épaules; corps en recul ; immobilité; mouvements convulsifs; mains entourant le visage ; mains moites ; respiration accélérée ; tremblements	 <p>Yeux grands ouverts; bouche ouverte ou entrouverte; lèvres tendues et tirées vers l'arrière ; sourcils levés</p>
La colère	« Réaction de lutte qui induit une posture ou une action dominante ou menaçante » manifestation de son désaccord ou de la volonté d'obtenir réparation ; augmentation de la fréquence respiratoire et du rythme cardiaque ; augmentation du tonus musculaire dans les bras ; gestes frénétiques ; agitation des poings et des mains; tension dans les jambes, cou et épaules; redressements des épaules; allongement du buste ; sensations de chaleur	 <p>Sourcils plissés par le muscle corrugateur (situé le long de l'arcade sourcilière) soulèvement des paupières; bouche fermée; lèvres serrées et lèvre inférieure vers l'avant</p>
Le dégoût	« Réaction d'aversion - quitter l'environnement malsain » ; gestes de protection, d'éloignement donc buste ou corps en recul; soulèvement des épaules ; sensation nauséuse	 <p>Visage fermé; yeux plissés; lèvre supérieure vers le haut; nez froissé; sourcils en « V »; pommettes relevées; dents visibles</p>

Émotions de base dites « universelles »	Réactions comportementales et postures associées	Expressions faciales
La surprise	« Concentration sur l'objet de la surprise afin d'obtenir un maximum d'informations pour guider nos futures actions » souvent brève faisant ensuite place à une autre émotion (peur, joie...)	 <p>Sourcils levés ; yeux écarquillés ; bouche entrouverte</p>

Annexe 5 : Tableau des six émotions de base dites universelles avec les réactions comportementales et les postures qu'elles suscitent ainsi que leurs expressions faciales

Source : Réalisation personnelle reprenant le travail de Carter, Rita et al. *Le cerveau humain*. Montréal, ERPI, 2010. P.127 ; Jacques Belleau, *Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage*, Avril 2015 p.131 ; MIKOLAJCZAK Moïra(dir.), QUOIDBACH Jordi, KOTSOU Ilios, NELIS Delphine, *Les compétences émotionnelles*, édition Dunod, 2009 p.72-73 et 82

Source des illustrations : Montreal Set of Facial Displays of Emotion <http://www.psychophysiolab.com/msfde.php>



Annexe 6 : Représentation de la catégorisation des émotions selon Plutchik (la roue des émotions ; figure 1), Feldman-Barrett (modèle multidimensionnel ; figure 2)
 Source : MIKOLAJCZAK Moïra(dir.), QUOIBACH Jordi, KOTSOU Ilios, NELIS Delphine, *Les compétences émotionnelles*, édition Dunod, 2009 p.46 et p.47

Projet « émotion »

1. Une émotion selon moi c'est

.....

.....

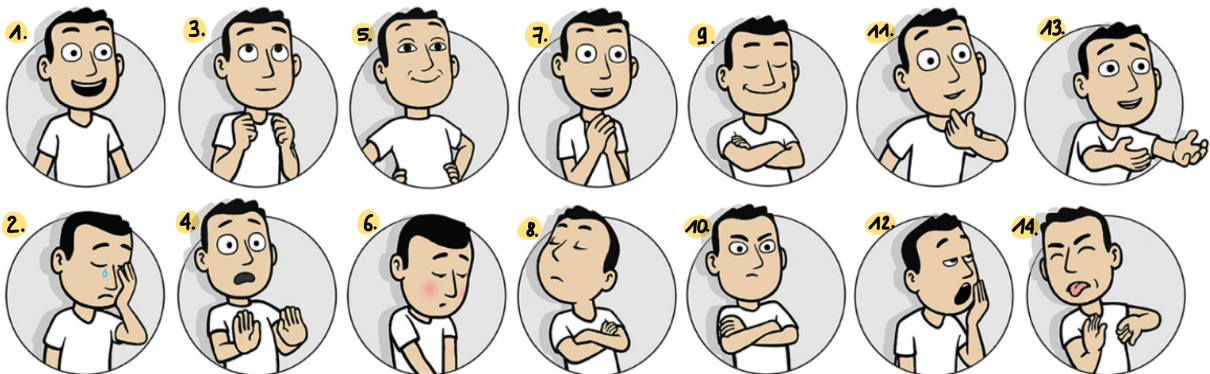
2. Quelles émotions penses-tu avoir déjà ressenties ?

-
-
-
-
-
-
-
-

3. Quels sont les moyens que j'ai pour reconnaître une émotion ?

-
-
-
-

4. Quelles émotions ressens-tu face à ces situations ? Écris le numéro de l'image correspondant à ton émotion et l'intensité de l'émotion allant de 1 à 4. (d'après l'échelle PrEMO)



Numéro de la situation	Situations	Émotion ressentie	Degré de l'émotion
1	Je suis face à un problème de mathématique que j'ai du mal à résoudre		
2	Je dois réciter une poésie devant toute l'école		
3	A midi j'ai mangé des épinards alors que je n'aime pas ça		
4	Je fais encore et encore le même exercice alors que j'ai tout compris		
5	Bien que je fasse de mon mieux j'ai fait énormément de faute à ma dictée		
6	J'ai eu tout juste à mon évaluation de géographie		
7	Je veux savoir la suite de l'histoire que la maîtresse nous a raconté ce matin		

5. Est-ce que je peux faire quelque chose face à ces situations pour changer l'émotion que je ressens ?

-

.....

-

.....

-

.....

6. Penses-tu que certaines émotions peuvent t'empêcher d'apprendre correctement ? ou au contraire t'aider à apprendre ? Lesquelles ?

.....

.....

7. Réponds par oui ou non (d'après l'échelle d'empathie de Bryant et du quotient empathique de Simon Baron-Cohen)

Situations	Oui	Non
1. Je suis triste de voir une fille qui ne trouve personne pour jouer avec elle		
2. Les garçons qui pleurent quand ils sont contents sont ridicules		
3. J'aime beaucoup regarder les gens quand ils ouvrent des cadeaux, même si moi je ne reçois pas de cadeau		

Situations	Oui	Non
4. Parfois, je pleure quand je regarde la télé		
5. Quand une personne est triste, c'est difficile pour moi de deviner ou d'imaginer pourquoi elle est malheureuse et triste		
6. C'est ridicule, stupide de traiter les animaux (chats et chiens) comme s'ils éprouvaient des sentiments ou des émotions comme les humains		
7. Je me fâche quand je vois un ami de la classe qui fait semblant d'avoir tout le temps besoin de l'aide du professeur		
8. Je suis triste quand je vois un animal qui est blessé ou qui souffre		
9. Cela ne m'ennuie pas trop d'être en retard à un rendez-vous fixé à un ami.		
10. Si j'offense quelqu'un en parlant, j'estime que c'est son problème et pas le mien.		

• Selon toi, qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 7 : Questionnaire à destination des élèves

Source : Réalisation personnelle

Objectif général	Développer des compétences émotionnelles chez les élèves (identifier, reconnaître, réguler ses émotions ; être capable de faire preuve d'empathie envers autrui)
Evaluation	Le questionnaire témoin est refait à la fin de la séquence

Compétences travaillées	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir identifier les points d'accord et les points de désaccords - Prendre la parole devant les autres, écouter autrui et apprendre à justifier son point de vue
-------------------------	--

Nom et numéro de la séance	Questionnements	Objectifs d'apprentissage	Déroulement	Matériel
Séance 1-2 Qu'est-ce qu'« une émotion » ? 45 min	Qu'est-ce qu'une émotion ? Quels sont les différents degrés d'une émotion ?	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire la distinction entre émotion, sentiment, humeur - Définir l'émotion - Distinguer plusieurs degrés d'une même émotion (enrichir le lexique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Collectif « qu'est-ce qu'une émotion ? » Description d'images tirées du réseau <u>Canopé</u> individuel puis collectif - Tableau sur les dérivations des émotions - Dégager tout un lexique des émotions 	Vidéo <i>C'est pas sorcier</i> 5min Image à projeter Mots à classer Tableau de dérivation à compléter
Séance 3 La reconnaissance des émotions chez moi et chez autrui et les déclencheurs émotionnels 45 min	Comment identifier une émotion ? Quels sont les caractéristiques des émotions ? Qu'est-ce qui déclenche une émotion ?	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître ses émotions et celles des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler la reconnaissance physique des émotions à travers 3 jeux collectifs 	Vidéo <i>C'est pas sorcier</i> 8min30s Papier avec les émotions Ballon
Séance 4-5 La reconnaissance des émotions chez moi et chez autrui 45 min	Comment identifier une émotion ? Quels sont les caractéristiques des émotions ?	Reconnaître ses émotions et celles des autres	<ul style="list-style-type: none"> - 2 pratiques exploratoires - Représenter une émotion par l'art - Apport culturel mis en relation avec les productions artistiques 	Matériel artistique (peinture, pinceaux, craies grasses, feuilles A4) Feuille A4
Séance 6 La régulation émotionnelle 45 min	Comment contrôler mes émotions ?	Comprendre l'importance de la régulation émotionnelle Être capable de mettre en place des stratégies de régulation pour contrôler ses émotions dans des situations d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les moyens pouvant être mis en œuvre pour gérer une émotion en fonction de la situation - Réalisation d'une affiche sur les méthodes de régulation émotionnelle 	Vidéo <i>C'est pas sorcier</i> 10min30s
Séance 7 L'empathie 45 min	Qu'est-ce que l'empathie ? Pourquoi faut-il être empathique ?	Comprendre ce qu'est l'empathie Développer son empathie en se mettant à la place de l'autre	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger sur ce que signifie l'empathie - Interpréter un extrait du film <i>Vice et Versa</i> - Faire preuve d'empathie dans des situations d'empathie en travaillant par groupe (coopération) 	Extrait <i>Vice et Versa</i> 2min30s Feuille A3 Tableau à compléter



OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> • Définir ce qu'est une émotion • Nommer précisément ce que l'on ressent en distinguant des degrés dans l'émotion ressentie • Connaître le vocabulaire d'intensité (colère, joie, peur, tristesse) 		
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir le champs lexical des émotions • Participer à des échanges dans des situations diverses • Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.). • Comprendre des images et les interpréter 		
45 MIN	DÉROULEMENT		MATÉRIEL
PHASE DE SOLlicitATION 10min collectif	<p>En classe entière, demander aux élèves ce que signifie pour eux le mot « émotion » ; quelles sont les émotions qu'ils connaissent → l'enseignant note au tableau les propositions des élèves. Demander aux élèves de définir ce qu'est un sentiment et demander des exemples de sentiments qu'ils pourraient avoir ressentie → noter au tableau les propositions</p> <p>Débat : ouvrir le débat en demande si tout le monde est d'accord avec ce qui vient d'être noté au tableau en justifiant son avis → Demander aux élèves quelles distinction font-ils entre émotion - sentiment et humeur</p> <p>Vidéo : C'est pas sorcier - Joie, peur, tristesse, colère...Que d'émotions ! 4min46 Après écoute de la vidéo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les 6 émotions primaires • A quoi sert chaque émotion primaire • Possédons-nous d'autres émotions ? • Doit-on avoir honte de certaines émotions comme la peur par exemple ? 		<p>Préparer la vidéo youtube C'est pas sorcier</p>
PHASE DE RECHERCHE 5min individuel - collectif	<ul style="list-style-type: none"> • Projection des deux images Max et Lili • Demander aux élèves de les regarder attentivement et de répondre au cahier de brouillon aux questions suivantes : • Quelle(s) émotion(s) les personnages ressentent-ils ? (plusieurs interprétations sont possibles) • D'après vous qui la ressent le plus ? Pourquoi ? (En venir à la conclusion que dans l'image 1 les trois personnages ressentent la même émotion mais pas dans la même intensité) 		<p>Images du réseau Canopé à projeter</p>
PHASE DE MISE EN COMMUN 10min collectif	<p>L'enseignant demande aux élèves les émotions qu'ils ont reconnu sur les deux images. Pour le personnage qui ressent le plus l'émotion (image 1) comment la distinguer des deux autres personnages ? → guider les élèves vers la notion de « degré d'émotion » Faire remplir les classements « Plus ou moins joyeux ! » et « Plus ou moins en colère »</p>		<p>Pages du livre des émotions « intensité de nos émotions »</p>
PHASE D'INSTITUTIONALISATION 20min Individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Remplir collectivement un tableau de dérivation sur les 4 émotions principales : colère ; peur, joie, tristesse • Diviser la classe en 4 (2 groupes de 6 ; 2 groupes de 5) avec pour chaque groupe une émotion. Chaque groupe devra classer les adjectifs selon leur intensité • Corrections collectives dans un tableau de dérivation sur les émotions 		<p>Pages du livres des émotions « tableaux de dérivation »</p>
PROLONGEMENT	<p>Production d'écrit : réalisation de dialogue « Encore plus » pour travailler le vocabulaire d'intensité ex : « Je suis gai quand ... - Encore plus ! - Je suis joyeux quand ... - Encore plus ! Je suis enchanté quand....</p>		



OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> Mémoriser le vocabulaire propre aux émotions Reconnaître les réactions physiques d'une émotion 	
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser le vocabulaire adapté à l'expression des émotions Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons. Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion. 	
PRÉ-REQUIS	<ul style="list-style-type: none"> Connaître le lexique autour des émotions (S1) 	
45 MIN	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
PHASE DE SOLLICITATION 10min collectif	<p>Vidéo : <i>C'est pas sorcier</i> - Joie, peur, tristesse, colère...Que d'émotions ! 8min30s Après écoute de la vidéo</p> <ul style="list-style-type: none"> Comment peut-on reconnaître une émotion chez soi ? Comment peut-on reconnaître une émotion chez autrui ? Comment les émotions agissent-elles sur notre organisme ? Comment l'organisme arrive à réguler (arrêter) la peur ? 	Préparer la vidéo youtube <i>C'est pas sorcier</i>
JEU 1 10min classe entière	<p>EPS : La marche des émotions</p> <p>Rappelle : Demander aux élèves par quoi reconnaît-on les émotions ? Elles se ressentent dans le corps et provoquent des réactions physiques</p> <p>Les élèves doivent se déplacer selon une consigne en adaptant leur attitude</p> <p>Par exemple : « quand je dis « bouh », vous sursautez de peur ; « quand je dis «youpi», vous sautez de joie, « quand je dis « non », vous trépignez de colère, « quand je dis «chagrin», vous éclatez en sanglots...</p> <p>Variable : réagir corporellement aux phrases énoncées. par exemple « Léo vous fait de la peine » « Marie vous exaspère » « Jules vous terrorise » « Louise vous annonce une bonne nouvelle »...</p> <p>→ Les élèves doivent regarder l'élève désigné et jouer l'émotion décrite.</p> <p>Donner un vocabulaire riche si besoin l'expliquer</p>	
JEU 2 15min collectif	<p>Mimer les émotions : Vous aurez un papier sur lequel se trouvera une émotion. Donner la consigne « je vais donner discrètement un papier avec le nom d'une émotion primaire (joie, tristesse, colère, peur), vous le lisez en le cachant. Puis vous le mettez dans votre poche et vous marchez en jouant cette émotion. Le but est de retrouver les camarades qui expriment la même émotion que vous. Lorsque vous vous êtes trouvés vous rester les uns à côté des autres et vous allez chercher d'autres camarades. Attention ! On ne parle pas, on ne dit pas son émotion. » → Faire valider les associations.</p> <p>→ Après la phase de jeu, revenir sur la verbalisation relative aux signes physiques observables en posant la question « grâce à quoi vous êtes vous retrouvés » : ne pas hésiter à le relever sur une affiche</p> <p>Commencer avec un chrono 1m30 les élèves qui ne se sont pas retrouvés sont éliminés et doivent s'asseoir pendant une manche et doivent le faire deviner aux autres ; idem si ils parlent</p>	Papier avec le nom des émotions
JEU 3 20min Individuel	<p>« Les mots lancés » : repérer les mots appris lors des S1</p> <p>→ Les élèves se mettent en cercle avec un ballon</p> <p>→ L'enseignant annonce le champ lexical travaillé : les émotions.</p> <p>« le mot lancé » : en cercle , un élève dit un mot, le deuxième répète le premier et en ajoute un....mémorisation par ajouts successifs</p> <p>→ Principe : un élève lance un mot, celui qui reçoit le ballon doit donner un autre mot et ainsi de suite jusqu'à épuisement du thème. Si un élève n'a pas de proposition, il peut dire « je passe ».</p> <p>→ Lancer des mots (noms, adjectifs, expressions) en lien avec une émotion imposée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire quatre séries, une par émotion : joie – tristesse – colère – peur. - 1 seul cercle puis former 2 ou 3 cercles autonomes (sinon manque de participation active des élèves) <p>Variable : dire l'émotion de même intensité opposée (antonyme)</p>	3 ballons
PROLONGEMENT	<p>Réalisation de groupe de 4-5 élèves qui devront lister les signes ou réactions physiques des émotions qui apparaissent quand on ressent de la peur, de la joie, de la tristesse, la colère...et de les associer à chaque partie du corps dans un tableau à double entrée</p>	



OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> • Parvenir à exprimer une émotion à travers une production plastique • Identifier les caractéristiques d'une émotion 	
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter, produire, créer : Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent ; Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes. • S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité. Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. • Mettre en œuvre un projet artistique : Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur 	
PRÉ-REQUIS	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir ce qu'est une émotion 	
45 MIN	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
PHASE DE SOLlicitATION <i>5min collectif</i>	Reprise de l'image Max et Lili, demander aux élèves pourquoi la couleur rouge a été choisie pour l'émotion représentée ?	Images du réseau Canopé à projeter
PRATIQUE EXPLORATOIRE <i>10min individuel</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demander aux élèves de représenter une émotion sur une feuille de format A4 1 émotion = 1 couleur = 1 geste 2. Réaliser la grenouille la plus effrayante possible 	Feuille blanche de format A4 Peinture, feutre, craies grasses, pinceaux, brosse, rouleaux...
PRATIQUE ARTISTIQUE <i>30min Individuel</i>	Consigne : Représente une émotion à ta manière ! Vous allez devoir choisir une émotion et la représenter. Attention elle doit être identifiable par le reste de la classe ! ». Les élèves tirent au hasard une émotion.	Feuille de format A4. Matériel disponible dans la classe.
APPORT CULTUREL <i>20 min Classe entière</i>	Faire un tour des tables et essayer de reconnaître les émotions représentées. Identifier les moyens et geste technique mis en œuvre par l'élève qui permettent de reconnaître l'émotion. Montrer des œuvres relatives aux émotions représentées par les productions artistiques des élèves. Quelles procédures ont été utilisées pour représenter ces émotions ? L'enseignant essaye de faire des correspondances avec les productions des élèves	Diaporama des œuvres d'art
PROLONGEMENT	Renforcer l'intensité d'une émotion représentée dans une œuvre (collage d'œuvres) travailler le prolongement et le décor	



OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> Développer des techniques pour parvenir à gérer ses émotions 	
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	<ul style="list-style-type: none"> Identifier et exprimer les émotions : Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement. 	
PRÉ-REQUIS	<ul style="list-style-type: none"> Revoir le lexique autour des émotions (S1) 	
45 MIN	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
PHASE DE SOLlicitATION <i>20min collectif</i>	<p>En classe entière, demander aux élèves s'ils ont déjà ressenti une émotion intense.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comment cela s'est-il passé ? Avez-vous réussi à surmonter l'émotion ressentie ? Si oui comment ? Est-il important selon vous de réguler/contrôler ses émotions ? <p>L'enseignant note au tableaux les techniques de régulation émotionnelle proposées par les élèves</p> <p>Répertorier les raisons citées par les élèves : santé, autrui...</p> <p>Vidéo : <i>C'est pas sorcier - Joie, peur, tristesse, colère...Que d'émotions !</i> 10min20s Après écoute de la vidéo</p> <p>Demander aux élèves s'ils ont changé d'avis par rapport à ce qui a été noté au tableau - faire les modifications nécessaires</p>	<p>Tableau avec les méthodes de régulation émotionnelle à compléter par les élèves</p> <p>Vidéo <i>C'est pas sorcier</i> à préparer</p>
PHASE 1 <i>10min classe entière</i>	<p>Catégoriser les méthodes de régulation émotionnelle en collectif dans un tableau : aide externe, évitement des situations déclenchantes... les élèves complètent le tableau distribué préalablement (servant de trace écrite et de support pour la phase 2)</p> <p>Attention si un élève propose le refoulement émotionnel demander au reste de la classe s'il est d'accord, l'émotion ressortira de façon plus intense</p>	<p>Tableau à compléter</p>
PRATIQUE ARTISTIQUE <i>20min groupe de 3-4</i>	<p>Réalisation d'une affiche sur les méthodes de régulation des émotions par 2 groupes de 3 et 4 groupes de 4. Cette affiche doit rappeler les différentes techniques possibles pour ne pas se laisser submerger par une émotion et pourquoi il est important de le faire.</p> <p>Organisation d'un vote dans la classe pour la meilleure affiche qui sera affichée dans la salle de classe.</p>	<p>Feuille A3 Feutres Crayons de couleurs ...</p>



OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les moyens pouvant être mis en oeuvre pour gérer une émotion en fonction de la situation émotionnelle 	
COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à des échanges dans des situations diverses • Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.). 	
PRÉ-REQUIS	<ul style="list-style-type: none"> • Revoir le lexique autour des émotions (S1) 	
45 MIN	DÉROULEMENT	MATÉRIEL
<p>PHASE DE SOLlicitation 15min collectif</p>	<p>Recueillir les conceptions préalables : Aujourd'hui nous allons travailler ensemble sur l'empathie. Tout d'abord quelle définition donnez-vous à l'empathie ?</p> <p>Collectif : Extrait du film <i>Vice et Versa</i> 2min35</p> <p>L'enseignant pose des questions afin de voir ce que les élèves en ont compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le personnage qui fait preuve d'empathie ? • D'après ce que nous venons de voir pouvez-vous me dire la différence entre empathie et sympathie ? <p>Que faut-il faire pour faire preuve d'empathie ? 4 éléments caractérisent l'empathie</p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à voir la situation dans le même angle que l'autre personne qui ressent une émotion • Ne pas la juger • Prendre conscience de l'émotion qu'elle ressent <p>L'empathie c'est éprouver des émotions avec l'autre personne ; on établie une relation avec l'autre personne.. moi aussi je ressens ce que tu ressens.</p> <p>Par exemple si une personne est triste, imaginons que son animal a disparu, l'autre personne est capable de lui dire « Je peux comprendre ce que tu ressens tu n'es pas seule » alors que quand on fait preuve de sympathie, comme dans l'extrait que nous venons de voir, Joie se contente de faire penser X à autre chose, de le faire rire alors que Tristesse établie une réelle connexion avec X, elle l'écoute et est capable de ressentir ce qu'il ressent. Avoir de l'empathie ce n'est pas forcément avoir une solution au problème, ici Tristesse n'a pas de solution à proposer à X pourtant le seul fait d'avoir été écouté et surtout compris fait du bien à X.</p> <p>Dernière question : Pourquoi selon-vous est-il important d'être attentif aux émotions des autres ?</p>	
<p>PHASE DE RECHERCE 10min classe entière</p>	<p>Travail par groupe : 2 groupe de 6 - 2 groupe de 5</p> <p>CONSIGNE : Voici deux situations. Pour chacune d'elle vous devez définir la ou les émotions qui peuvent être ressenties et argumenter les différents points de vue au sein de votre groupe. Comment peut-on l'aider ?</p>	
<p>PHASE DE MISE EN COMMUN 15 Classe entière</p>	<p>Chaque groupe présente sa réponse ; les autres groupes peuvent réagir une fois leur présentation terminée</p>	
PROLONGEMENT	<p>Réalisation d'une fleur des aides à la gestion des émotions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tu es triste je peux Si tu es contrarié(e) je peux ... Si tu as peur je peux... Si tu as honte je peux... Si tu es stressé(e) je peux ... Si tu es épuisé(e) je peux ... 	

Annexe 8 : Projet interdisciplinaire - Progression et fiches de préparation
Source : Réalisation personnelle

Tableau de dérivation - La peur

Noms	Adjectifs	Verbes
appréhension		appréhender
l'inquiétude	inquiet / inquiète / inquiétant / inquiétante	s'inqüeter / inqüeter quelqu'un
la crainte	craintif / craintive	craindre
l'angoisse	angoissé(e) angoissent(e)	s'angoisser de / angoisser quelqu'un
la peur	peureux / peureuse / apeuré / apeurée	
la frayeur / l'effroi	effrayé / effrayée / effrayant / effrayante / effrayable	effrayer
la terreur	terrorisé(e) terrible	terroriser
la panique	paniqué(e)	paniquer

Tableau de dérivation - La tristesse

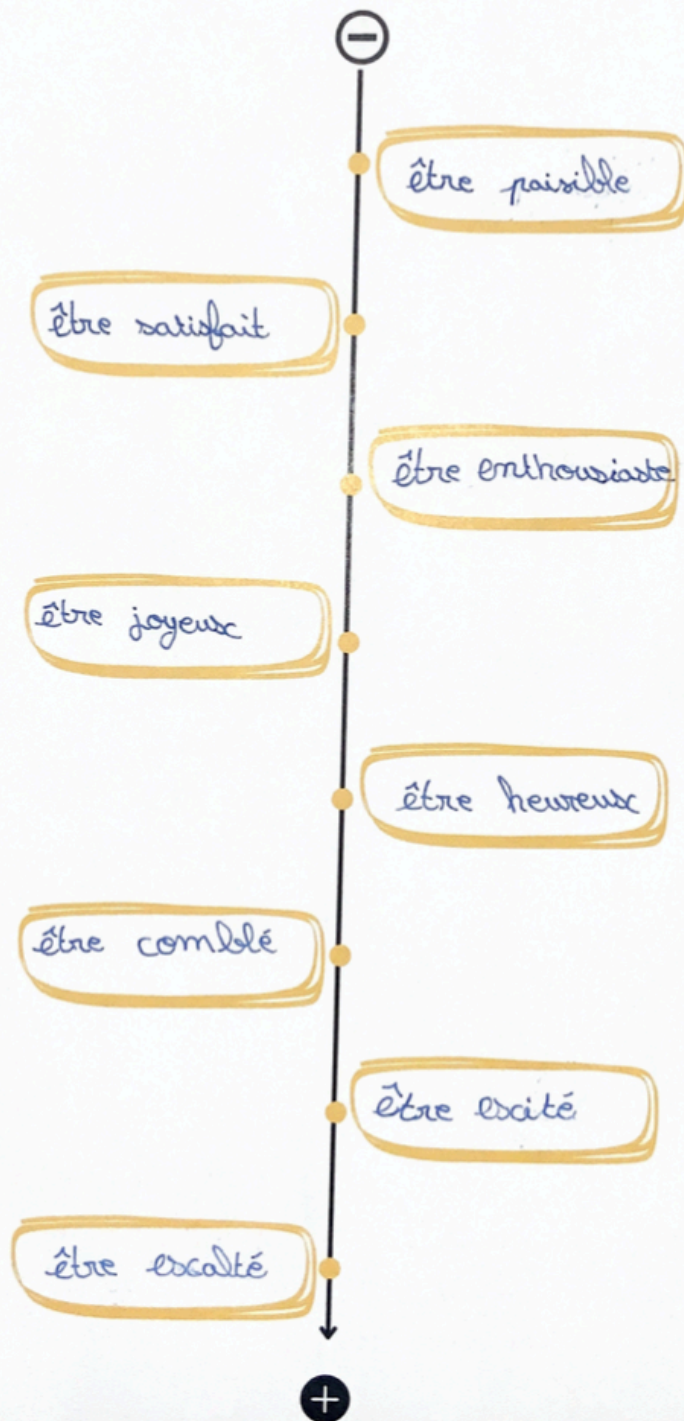
Noms	Adjectifs	Verbes
la déception	déçu (e) décevant(e)	décevoir quelqu'un
la morosité	morose	
la peine	peiné / peiné	peiner quelqu'un
le chagrin	chagriné (e)	chagriner quelqu'un
l'abattement	abattu / abattue	abattre
l'effondrement	effondré (e)	effondrer
la tristesse	triste	attrister
le désespoir	désespéré (e) désespérant (e)	se désespérer désespérer quelqu'un

Tableau de dérivation - La colère

Noms	Adjectifs	Verbes
l'agacement	agacé / agacée / agaçant / agaçante	agaçer
le mécontentement	mécontent(e)	mécontenter
l'emportement		↗ emporter contre qq ou qqch
la colère	coléreux / coléreuse, colérique	≠ décolérer
l'irritation	irrité(e) irritable	irriter quelqu'un
l'exaspération	exaspéré(e) exaspérant	↗ exaspérer / exaspérer quelqu'un
la fureur	furieux / furieuse	

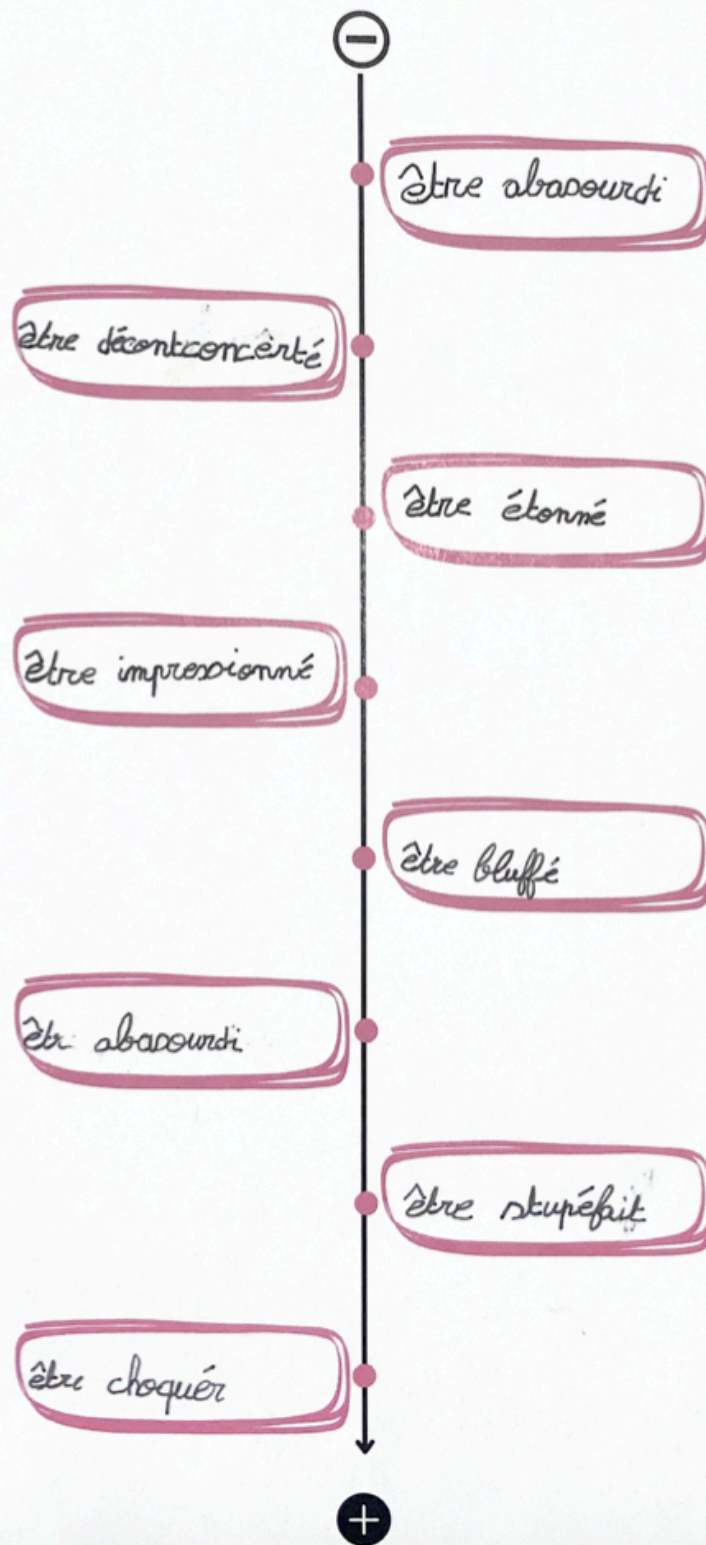
L'INTENSITÉ DES ÉMOTIONS : LA JOIE

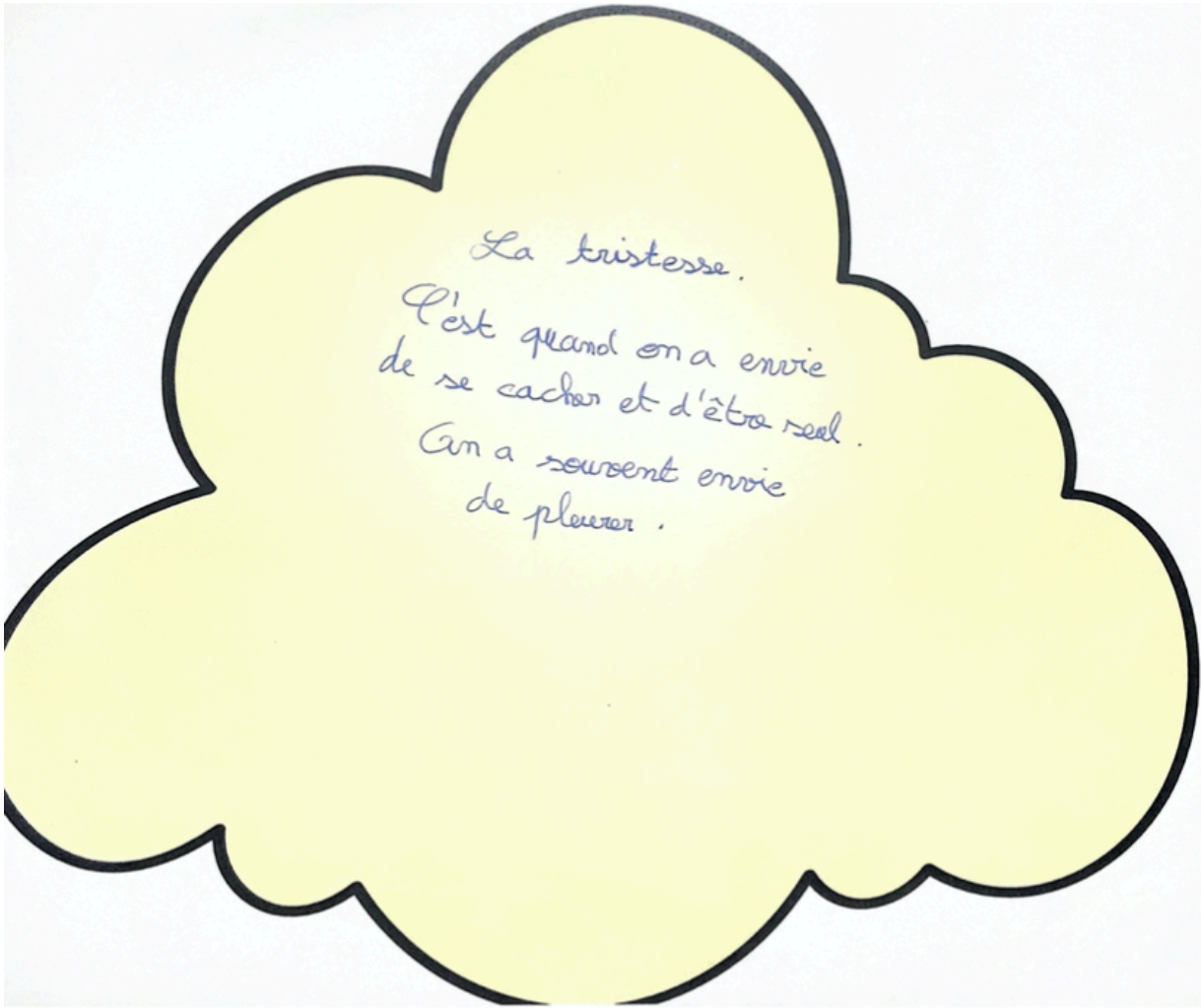
Classement des adjectifs de la joie du moins fort (-) au plus fort (+).



L'INTENSITÉ DES ÉMOTIONS : LA SURPRISE

Classement des adjectifs de la surprise du moins fort (-) au plus fort (+).





Annexe 9 : Extrait du travail réalisé en étude de la langue durant le projet interdisciplinaire

Source : productions d'élèves

La reconnaissance physique de nos émotions

	La colère
Pieds	Taper des pieds, frapper
Jambe	Lancer ses jambes, bouger
Ventre	Poids sur la poitrine
Dos	Dos droit
Mains	Doigts serrés ; taper
Bras	Dalancer ses bras
Corps (entier)	Pouls rapide ; respiration rapide ; hausserment de ton ou cri.
Yeux	yeux froncés
Bouche	Machoire serrée, lèvres pincées
Visage	Narines dilatées ; coup de chaud (devenir rouge de colère) ; les traits du visage se plissent.

La reconnaissance physique de nos émotions

	La peur
Pieds	Sursauter ; recroquiller ses orteils ; « prendre ses jambes à son cou » (courir)
Jambe	Fuir / s'enfuir ; tremblement ; sensation d'être paralysé, cloué sur place, pétrifié ; jambes coupées
Ventre	Avoir mal au ventre ; avoir l'estomac noué ; avoir la gorge sèche ou nouée
Dos	Courber le dos
Mains	Cacher son visage avec ses mains ; se ronger les ongles ; tordre ses mains ; mains moites
Bras	Se tortiller les bras ; les raidir
Corps (entier)	Trembler ; transpirer ; frissonner ; sensation d'étouffer ; avoir la chair de poule ; avoir le sang qui se glace ; avoir le cœur qui bat très fort
Yeux	Avoir les yeux écarquillés ; fermer les yeux ; regard craintif
Bouche	Crier ; hurler ; claquer des dents ; respiration difficile ; avoir le souffle coupé ; bouche ouverte
Visage	Pâleur ; blémir ; « être blanc comme du linge » ; cou rentré dans les épaules (recroquillé) ; avoir les cheveux qui se dressent sur la tête ; sueur ; sourcils levés

La reconnaissance physique de nos émotions

	La surprise
Pieds	Les pieds frappent, trépigment, bondissent
Jambe	Les jambes se croisent, se décroisent
Ventre	
Dos	
Mains	Les mains s'agitent, se ferment, s'ouvrent
Bras	Ne bougent pas beaucoup
Corps (entier)	Impression de ne pas comprendre ce qui se passe ; impression d'être sur un ressort
Yeux	Yeux grands ouverts, s'écarquillent, se dilatent, clignent, se plissent
Bouche	Bêter bouche bée, sans voix ; son de la voix étranglé ; son de la voix surprise et un débit hésitant ; la bouche s'entreuvre
Visage	



Faire preuve d'empathie



Situation 1

Julia a dû déménager dans une nouvelle maison au milieu de l'année scolaire. Sa mère a trouvé un nouvel emploi dans une autre ville. Elle est assez timide et ne connaît personne dans sa nouvelle école. Il n'y a pas d'enfants dans son nouveau quartier, donc tout le monde à l'école est complètement nouveau pour elle. Vous ne pensez pas avoir grand-chose en commun avec Julia, mais vous la voyez assise toute seule à la récréation. Vous êtes assis avec vos trois meilleurs amis avec qui vous vous amusez.

Comment pensez-vous que Julia se sent ? :

De quoi a-t-elle besoin ? :

Que pouvez-vous faire pour l'aider ?





Faire preuve d'empathie



Situation 2

Ana aime le football. C'est son sport préféré et elle joue dans l'équipe de l'école. Après l'école, il y a des garçons qui jouent au football dans le parc. Ana monte jouer avec eux, mais ils ne la laissent pas faire car c'est une fille. Ils lui disent que les filles sont terribles au football et qu'elle doit aller jouer à se déguiser à la place. Tu es l'un des garçons qui joue au football. Tu sais que ce que disent les autres garçons n'est pas juste, mais tu as peur de dire quoi que ce soit.

Comment pensez-vous qu'Ana se sent ? :

De quoi a-t-elle besoin ? :

Que pouvez-vous faire pour l'aider ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....





Faire preuve d'empathie



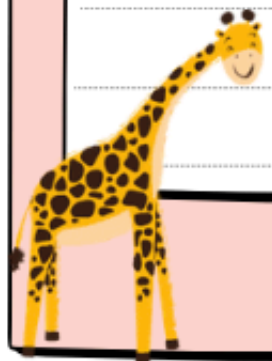
Situation 3

Votre classe a prévu une excursion au zoo local. Toi et ton ami Jules avez été tellement excités de voir votre animal préféré - les girafes. La semaine avant votre excursion, Jules s'est cassé la cheville et sera en fauteuil roulant lorsque vous serez au zoo. Au cours de votre excursion, vous arrivez à l'exposition sur les girafes et réalisez qu'il faut monter un escalier pour pouvoir voir les animaux. Cela signifie que Jules doit rester en arrière et ne peut pas voir son animal préféré. Vous voulez vraiment voir les girafes, mais vous ne voulez pas non plus laisser Jules seul.

Comment pensez-vous que Jules se sent ? : _____

De quoi a-t-il besoin ? : _____

Que pouvez-vous faire pour l'aider ?





Faire preuve d'empathie



Situation 4

Benjamin a travaillé si dur sur son rapport de livre. Maintenant, il doit le présenter à sa classe. Il ne veut pas faire ça parce qu'il n'est pas doué pour parler devant les gens. Parfois, il bégaye et il est difficile pour les gens de le comprendre. Lorsque Benjamin présente, il commence à bégayer et vos amis se mettent à rire. Vous voyez son visage devenir rouge. Vous voulez rire aussi pour que vos amis pensent que vous êtes cool, mais vous savez que ce n'est pas agréable.

Comment pensez-vous que Benjamin se sent ? : _____

De quoi a-t-il besoin ? : _____

Que pouvez-vous faire pour l'aider ?



Annexe 11 : Exemples de situations concrètes demandant aux élèves de faire preuve d'empathie

Source : réalisation personnelle

Suivi compétences		Accueil	Insertion	Dessin	Formules	Données	Révision	Affichage																																																					
Calibri (Corps)		11																																																											
fx																																																													
2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI
3	Période	21/09/22 au 25/11/22																																																											
4		Vocabulaire / Louque																																																											
5		Nommement des lieux (formulation de la réponse)																																																											
6		Identifier l'éléments d'un mot ou d'une expression ou son lien																																																											
7		Nomenclature des mots (dans un texte)																																																											
8		Séparer la préfixe et le radical dans un mot donné																																																											
9		Calcul mental																																																											
10		Calculer la complémentarité de la division																																																											
11		Déterminer les tables de multiplication de 0 à 9																																																											
12		Zéros et compléments à 10																																																											
13		Zéros et compléments à 10																																																											
14		Zéros et compléments à 10																																																											
15		Zéros et compléments à 10																																																											
16		Zéros et compléments à 10																																																											
17		Zéros et compléments à 10																																																											
18		Zéros et compléments à 10																																																											
19		Zéros et compléments à 10																																																											
20		Zéros et compléments à 10																																																											
21		Zéros et compléments à 10																																																											
22		Zéros et compléments à 10																																																											
23		Zéros et compléments à 10																																																											
24		Zéros et compléments à 10																																																											
25		Zéros et compléments à 10																																																											
26		Zéros et compléments à 10																																																											
27		Zéros et compléments à 10																																																											
28		Zéros et compléments à 10																																																											
29		Zéros et compléments à 10																																																											
30		Zéros et compléments à 10																																																											
31		Zéros et compléments à 10																																																											
32		Zéros et compléments à 10																																																											
33		Zéros et compléments à 10																																																											
34		Zéros et compléments à 10																																																											
35	Moyenne																																																												
36																																																													
37																																																													
38																																																													
39																																																													
40																																																													
41																																																													
42																																																													
43																																																													
44																																																													
45																																																													
46																																																													
47																																																													
48																																																													
49																																																													
50																																																													
51	élèves																																																												
52	notes																																																												
53	bulletins																																																												
54	Présentation																																																												
55																																																													
56																																																													
57																																																													
58																																																													
59																																																													
60																																																													
61																																																													
62																																																													
63																																																													
64																																																													
65																																																													
66																																																													
67																																																													
68																																																													
69																																																													
70																																																													
71																																																													
72																																																													
73																																																													
74																																																													
75																																																													
76																																																													
77																																																													
78																																																													
79																																																													
80																																																													
81																																																													
82																																																													
83																																																													
84																																																													
85																																																													
86																																																													
87																																																													
88																																																													
89																																																													
90																																																													
91																																																													
92																																																													
93																																																													
94																																																													
95																																																													
96																																																													
97																																																													
98																																																													
99																																																													
100																																																													

Annexe 12 : Suivi des compétences acquises par les élèves avant la mise en place du projet

Source : réalisation personnelle

Bibliographie

Ouvrages

- CLAEYS-BOUUAERT Michel, *L'éducation émotionnel de la maternelle au lycée*, éditions Le Souffle d'Or, 2014.
- GUEGUEN Catherine, *Heureux d'apprendre à l'école*, 2019. URL : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=_zcBEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=antonio+damasio+emotion+Ni+bonnes,+n+i+m+a+u+v+a+i+s+e+s,+les+émotions+sont+agréables+ou+désagréables+et+sont+le+reflet+de+nos+souhaits+et+besoins+profonds&ots=YWi9gQYI6F&sig=ghfhc4KaBcPsLOBZxUGB29K4cnI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- GUEGUEN Catherine, *Vivre heureux avec son enfant : un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*, Groupe Robert Laffont, 2015. URL : [https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=WUWSCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Gueguen,+C.++\(2015\).+Vivre+heureux+avec+son+enfant+:+un+nouveau+regard+sur+l%27éducation+au+quotidien+grâce+aux+neurosciences+affectives.+Groupe+Robert+Laffont&ots=tcg0OcfmMt&sig=wok6sfLirJ6PhgwGygo-cJWtWxc&redir_esc=y#v=onepage&q=Gueguen%2C%20C.%20\(2015\).%20Vivre%20heureux%20avec%20son%20enfant%20%3A%20un%20nouveau%20regard%20sur%20l'éducation%20au%20quotidien%20grâce%20aux%20neurosciences%20affectives.%20Groupe%20Robert%20Laffont&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=WUWSCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Gueguen,+C.++(2015).+Vivre+heureux+avec+son+enfant+:+un+nouveau+regard+sur+l%27éducation+au+quotidien+grâce+aux+neurosciences+affectives.+Groupe+Robert+Laffont&ots=tcg0OcfmMt&sig=wok6sfLirJ6PhgwGygo-cJWtWxc&redir_esc=y#v=onepage&q=Gueguen%2C%20C.%20(2015).%20Vivre%20heureux%20avec%20son%20enfant%20%3A%20un%20nouveau%20regard%20sur%20l'éducation%20au%20quotidien%20grâce%20aux%20neurosciences%20affectives.%20Groupe%20Robert%20Laffont&f=false)
- JENNINGS Patricia, *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire* (traduit de l'anglais par Muriel Favre), Les Arènes, 2019
- LAFORTUNE Louise, DOUDIN Pierre André, PONS Francisco, HANCOCK Dawson R. (dir.), *Les émotions à l'école*, Presses de l'Université du Québec, 2004
- LAFORTUNE Louise, FRÉCHETTE Sylvie, SORIN Noëlle, DOUDIN Pierre-André, ALBANESE Ottavia (Dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, Presses de l'Université du Québec, 2010. URL : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=njNTD_IWNmcC&oi=fnd&pg=PA147&dq=gestion+des+émotions+élèves&ots=CGGIIfyjep&sig=Zrl4BtWZh4peFVd558cZ2VMQhA4#v=onepage&q=gestion%20des%20émotions%20élèves&f=false
- LUMINET Olivier, *Psychologie des émotions : Confrontation et évitement*, De boeck, 2008. URL : <https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=f-2ibXt5->

[bIC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Olivier+Luminet+émotion+&ots=50xa_GwkzS&sig=vWNqxqLDaQPM9LHrtvps6h4ShFw#v=onepage&q=Olivier%20Luminet%20émotion&f=false](https://www.researchgate.net/publication/232427151_Validation_de_la_version_francaise_de_l%27echelle_des_niveaux_de_conscience_emotionnelle_French_validation_study_of_the_Levels_of_Emotional_Awareness_Scale/links/5a44ccbface272d2945c4b79/Validation-de-la-version-francaise-de-lechelle-des-niveaux-de-conscience-emotionnelle-French-validation-study-of-the-Levels-of-Emotional-Awareness-Scale.pdf)

- MIKOLAJCZAK Moïra(dir.), QUOIDBACH Jordi, KOTSOU Ilios, NELIS Delphine, *Les compétences émotionnelles*, édition Dunod, 2009

Articles

- AUDRIN Catherine, *Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique*, *Recherches en éducation*, 2020. URL : <https://journals.openedition.org/ree/pdf/541>
- BERGER Guy, « Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*.. Paris : L'Harmattan, 280 p. ISBN : 9782343114286 », *Recherche & formation*, vol. 83, no. 3, 2016, pp. 102-104. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-3-page-102.htm>
- BREJARD Vincent, BONNET Agnes, PEDINIELLI Jean-Louis. *Developpement cognitivo-emotionnel, regulation des emotions et comportements a risques : une etude exploratoire chez l'adolescent*. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Elsevier Masson, 2005, 53 (8), pp.395-400. <10.1016/j.neurenf.2005.09.018>. <hal-01314710 <https://core.ac.uk/download/pdf/52425237.pdf>
- BYDLOWSKI Sarah, PATERNITI Sabrina, GUILLAUME Olivier, *Validation de la version française des niveaux de conscience émotionnelle*, *L'Encéphale* 28:310-320, 1970. Disponible sur https://www.researchgate.net/profile/Silla-Consoli/publication/232427151_Validation_de_la_version_francaise_de_l%27echelle_des_niveaux_de_conscience_emotionnelle_French_validation_study_of_the_Levels_of_Emotional_Awareness_Scale/links/5a44ccbface272d2945c4b79/Validation-de-la-version-francaise-de-lechelle-des-niveaux-de-conscience-emotionnelle-French-validation-study-of-the-Levels-of-Emotional-Awareness-Scale.pdf
- CHANLAT Jean-François, « Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle », *Travailler*, 2003/1 (n° 9), p. 113-132. DOI : 10.3917/trav.009.0113. URL : <https://www.cairn.info/revue-travailler-2003-1-page-113.htm>
- CHBAT Joseph, *L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman*, Vol. 15 no 3 Pédagogie collégiale, 2002. URL : <http://www.lsv.fr/~finkel/papiers-mescours/EMOTION/intelligence-emotionnelle-goleman.pdf>
- CUISINIER Frédérique, *Émotions et apprentissages scolaires : que nous apprend l'étude des émotions déclarées ?*, A.N.A.E, 2018. URL : [https://emotischool.com/Cuisinier\(2018\)_Anaé_fichier_auteure.pdf](https://emotischool.com/Cuisinier(2018)_Anaé_fichier_auteure.pdf)
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-

- DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages. URL : <http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/climat-scolaire2012.pdf>
- DEMBA Jean Jacques, *La notion de réussite scolaire*; CRIRES, Université Laval, Québec. URL : https://periscope-r.quebec/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf
 - DENERVAUD Solange, FRANCHINI Martina, GENTAZ Edouard, SANDER David, *Les émotions au cœur des processus d'apprentissage*, Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4/2017. URL : https://www.csp.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud_Franchini_Gentaz_Sander_170420.pdf
 - HOCHNER Nicole, « Le corps social à l'origine de l'invention du mot « émotion » », *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 2016. URL : <https://journals.openedition.org/acrh/7357>
 - KRAUTH-GRUBER Silvia, *La régulation des émotions*, Université Paris Descartes, Revue électronique de Psychologie Sociale, 2009, No. URL : <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Krauth-Gruber-2009-La-régulation-des-émotions.pdf>
 - TURBIAUX Marcel. « Charles Darwin (1809-1882) et la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 502, no. 4, 2009, pp. 389-395. URL : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2009-4-page-389.htm>
 - VERTES Christine, *Pourquoi et comment apprendre aux élèves à gérer leurs émotions à l'école ?*, Académie de Toulouse. URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/node/478>
 - VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*, Boucherville, Gaëtan Morin, 324p. URL : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/ETA6801/cours%2004/Vienneau%2C%202011.pdf>

Mémoires

- BERGER Anaïs, *L'impact des émotions sur l'attention des élèves*, 2016. URL : http://dante.univ-tlse2.fr/921/1/berger_anais_M22016.pdf
- DEBRE Coline, *L'éducation émotionnelle à l'école*, dumas-01413103, 2016. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413103/document>
- DIEUMEGARD Léo, *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*, mémoire, 2018. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807911/document>
- DE ANGELIS Valentin, *Le rôle de la prise de conscience des émotions sur les apprentissages des élèves en lycée professionnel*, Education, 2020. URL <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02972556/document>

Résumé

Résumé :

Le concept d'émotion existe depuis l'Antiquité, mais ce n'est qu'au XXe siècle que les psychologues Salovey et Mayer (1997) ont défini l'intelligence émotionnelle, rendue populaire par Daniel Goleman (1995). L'intelligence émotionnelle implique la régulation de ses propres émotions et la capacité à prendre en compte, comprendre ses émotions comme celles d'autrui. Elle est supposée améliorer l'environnement scolaire et favoriser l'apprentissage en optimisant l'utilisation des émotions pour la pensée, la réflexion et l'acquisition de connaissances.

Dans ce mémoire, l'objectif est d'analyser l'influence de l'intelligence émotionnelle sur l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves d'une classe de cycle 3. Afin de mettre en évidence une relation entre apprentissage, succès scolaire et développement des compétences émotionnelles en vue d'atteindre une intelligence émotionnelle, un projet interdisciplinaire a été mis en place. Ce projet, centré sur les émotions, a pour but de développer et de renforcer les diverses compétences émotionnelles requises pour acquérir une intelligence émotionnelle. Celui-ci est complété par une grille d'observation, un questionnaire à destination des élèves à compléter avant et après le projet, ainsi qu'un dispositif de suivi des compétences acquises par les élèves.

Mots-clés :

Intelligence émotionnelle ; Emotions ; Apprentissages ; Réussite scolaire ; Climat scolaire ; Cycle 3

Thèmes :

Psychologie ; Sociologie

Abstract

Abstract :

The concept of emotion has existed since antiquity, but it wasn't until the 20th century that psychologists Salovey and Mayer (1997) defined emotional intelligence, popularized by Daniel Goleman (1995). Emotional intelligence involves regulating one's own emotions and the ability to take into account and understand one's own emotions as well as those of others. It is thought to improve the learning environment and promote learning by optimizing the use of emotions for thinking, reflection, and knowledge acquisition.

In this thesis, the goal is to analyze the influence of emotional intelligence on the learning and academic success of students in a Cycle 3 class. In order to demonstrate a relationship between learning, academic success, and the development of emotional skills with the aim of achieving emotional intelligence, an interdisciplinary project was implemented. This project, focused on emotions, aims to develop and strengthen the various emotional skills required to acquire emotional intelligence. It is complemented by an observation grid, a questionnaire for students to complete before and after the project, and a system for tracking the skills acquired by the students.

Keywords :

Emotional intelligence ; Emotions ; Learning ; School success ; School climate ; Cycle 3

Themes :

Psychology ; Sociology