



HAL
open science

L'influence des émotions à valeurs négatives sur la construction de l'image de soi chez des enfants de six à huit ans

Clara Bertheloot

► **To cite this version:**

Clara Bertheloot. L'influence des émotions à valeurs négatives sur la construction de l'image de soi chez des enfants de six à huit ans. Education. 2023. dumas-04472971

HAL Id: dumas-04472971

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04472971>

Submitted on 22 Feb 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



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2022 - 2023**

**L'INFLUENCE DES ÉMOTIONS À VALEURS NÉGATIVES SUR LA
CONSTRUCTION DE L'IMAGE DE SOI, CHEZ DES ENFANTS DE
SIX À HUIT ANS.**

BERTELOOT Clara

Directeur du mémoire : BARNIAUDY Clément
Assesseur : CHOPLIN Jérôme

Soutenu le 13 Juin 2023

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	4
INTRODUCTION.....	6
<u>PREMIÈRE PARTIE</u> : ÉTAT DE L'ART ET ANALYSE DES THÉORIES.....	8
I / DÉFINITIONS ET RÔLES DE L'ÉMOTION, À LA LUMIÈRE DES ÉMOTIONS	
« INCOMMODANTES »	8
1.1 Une émotion : qu'est-ce donc réellement ?	8
<i>1.1.1 Définitions scientifiques et sociologiques des émotions</i>	<i>8</i>
<i>1.1.2 Émotions et sentiments : nuances</i>	<i>10</i>
<i>1.1.3 Rôles des émotions.....</i>	<i>11</i>
1.2 Émergence des émotions chez l'enfant	13
<i>1.2.1 Les différents stades de développement émotionnel.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.2 Importance d'un éveil émotionnel dès le plus jeune âge</i>	<i>15</i>
1.3 Anxiété, tristesse, colère : quelles sont ces émotions ?	16
<i>1.3.1 Définitions et besoins dissimilés</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2 Impacts psychiques de ces trois émotions.....</i>	<i>18</i>
<i>1.3.3 Conséquences d'une méconnaissance de ces émotions</i>	<i>18</i>
II / CONSTRUCTION DE L'IMAGE DE SOI PAR LE PRISME DES ÉMOTIONS	
NÉGATIVES	19
2.1 Image de soi chez l'enfant	
<i>2.1.1 Définition</i>	
<i>2.1.2 Notions conjointes : concept de soi et représentation de soi.....</i>	<i>21</i>
<i>2.1.3 Comment se construit l'image de soi ?</i>	<i>22</i>
2.2 Estime de soi chez l'enfant	23
<i>2.2.1 Définition</i>	<i>23</i>
<i>2.2.2 Comment se construit l'estime de soi ?</i>	<i>24</i>
2.3 Identité personnelle et identité sociale.....	25
2.4 Les différentes facettes de l'image de soi	26
<i>2.4.1 Variations des images de soi selon l'âge.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4.2 Variations selon le sexe</i>	<i>28</i>

III / FAIRE UNE PLACE AUX ÉMOTIONS À L'ÉCOLE : ENJEUX D'UNE CONSIDÉRATION DES ÉMOTIONS NÉGATIVES	29
3.1 Rôle de l'environnement scolaire dans les représentations de soi des élèves.....	29
3.1.1 <i>Rapport à l'erreur et à l'échec</i>	<i>29</i>
3.1.2 <i>Rôle de l'enseignant dans la construction de soi des élèves.....</i>	<i>31</i>
3.2 Influence d'une image de soi positive sur le développement scolaire	31
3.2.1 <i>Lien entre émotions et apprentissage</i>	<i>31</i>
3.2.2 <i>Sentiment de compétence.....</i>	<i>33</i>
 Problématique et hypothèses.	35
 <u>DEUXIÈME PARTIE</u> : PARTIE EMPIRIQUE, APPLICATION DE DISPOSTIFS DE RECHERCHES ET DISCUSSION.	36
 I / ENSEIGNER LES ÉMOTIONS ET ÉVALUER L'ESTIME DE SOI CHEZ DES ENFANTS	
1.1 Les outils existants aux variables quantitatives.....	36
1.2 Les outils existants aux variables qualitatives.....	37
 II / PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE ET DES EXPÉRIMENTATIONS.....	40
2.1 Participants	40
2.2 Procédure	40
2.3 Matériel et outils	43
2.4 Évaluation du dispositif et variables à considérer dans les résultats	44
 III / CONSTATS ET ANALYSE.....	46
3.1 Résultats recueillis.....	46
3.1.1 <i>Résultats quantitatifs.....</i>	<i>46</i>
3.1.2 <i>Résultats qualitatifs.....</i>	<i>51</i>
3.2 Discussion et analyse critique	53
3.2.1 <i>Rappel des objectifs de l'étude, et résultats dégagés.....</i>	<i>53</i>
3.2.2 <i>Limites</i>	<i>55</i>
 IV / CONCLUSION.....	56

RÉSUMÉ

Dès l'âge de 3 ans, l'enfant fait ses premiers pas dans un univers au sein duquel il va grandir, évoluer, se construire et apprendre durant les quinze années suivantes : l'école. Les programmes d'enseignement de ces petits individus s'appuient sur un socle commun de compétences, de connaissances et de culture destiné à forger le futur adulte autonome et citoyen de 18 ans, prêt à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle extrascolaire.

Or, pour atteindre ces objectifs et permettre à chaque élève de s'épanouir, tant scolairement qu'individuellement, la prise en considération des émotions des enfants tout au long de leur cursus d'apprentissage se révèle fondamentale, comme en témoigne leur apparition dans les programmes. Ainsi, sensibiliser les enfants sur leurs émotions, les travailler dans le cadre scolaire permet un profond travail sur soi afin que chacun puisse découvrir ses singularités et prendre conscience de sa propre personne.

Des études (Bolognini et Preteur, 1998) ont mis en lumière qu'une estime de soi péjorative chez les enfants pouvait se relier à des situations d'échecs scolaires, de sentiments de compétences dégradés voire à des rejets de certaines disciplines. Conjointement, selon C.Guegen (2018), la connaissance de soi et des facettes de sa personnalité est intrinsèquement liée à l'estime de soi. Celle-ci se définit, selon le champ conceptuel de la psychologie, comme « le sentiment que chacun a de sa propre valeur ». En outre, il s'agit des processus de construction de pensées mentales qui mènent un individu à porter un jugement, positif ou négatif, sur lui-même et plus précisément sur ses performances, capacités et compétences.

Aussi, l'école, avec l'environnement familial, sont les deux milieux sociaux que l'enfant fréquente le plus. Elle est un milieu d'expériences, dans lequel il apprend à interagir et se confronte à autrui. C'est dans cette dimension qu'il est fondamental de comprendre ce qui est en jeu dans cet environnement, pour mettre en évidence la façon dont un enfant développe la confiance en lui, qui le suivra au cours de son évolution.

Face au grand développement de la psychologie émotionnelle et de la psychologie infantile au cours du XX^{ème} siècle, beaucoup de professionnels se sont penchés sur l'analyse de l'estime de soi des enfants en milieu scolaire et social. En revanche, mes recherches m'ont menée au constat que l'éducation émotionnelle et l'évaluation de l'estime de soi des enfants sont majoritairement développées pour des enfants à partir de 8 ans. Une des raisons peut résider dans le fait que ce phénomène d'image de soi, objet d'étude récent dans la psychologie, l'est encore plus dans le domaine de la pédagogie. Les recherches et expérimentations publiées en milieu éducatif sont peu

nombreuses, et bien moindres avant l'âge de 8-9 ans. Mais qu'en-est-il avant cet âge ? L'école étant obligatoire à partir de 3 ans, que se passe-t-il pour l'enfant entre ces deux tranches d'âges ?

Il ne s'agit pas pour moi de faire une analyse neurobiologique ou neuropsychologique des émotions dans le processus de développement humain, bien qu'il en serait très intéressant et complémentaire. L'objectif de ma démarche est d'initier une compréhension et une analyse du potentiel lien de cause à effet entre la nature de l'image de soi développée par l'enfant, et les émotions primaires à caractère négatif (tristesse, colère, peur). L'enjeu sous-jacent est de prévenir les éventuelles conséquences d'une représentation de soi dévalorisante développée durant l'enfance. Dans cette optique, il s'agit de sensibiliser les enfants à la compréhension de leur vulnérabilité, l'acceptation des émotions et de leur offrir des outils pour ne pas se définir à travers ces affects perturbants.

INTRODUCTION

Les enfants, futurs acteurs de notre société et de son évolution, ont entre leurs mains tant leur avenir que la nature des relations humaines qui se développent dans la sphère publique. Permettre aux enfants d'accéder à des qualités humaines telles que l'accueil de sa vulnérabilité, la bienveillance, le respect et le non-jugement (de soi-même et des autres), semble être une clé pour permettre aux générations futures de grandir et se développer dans un climat exempté d'avidité et de violence. Malgré un changement de paradigme progressif, la santé mentale et la prise en compte de l'épanouissement personnel sont encore marginalisées dans notre société. Le rapport aux émotions est tiraillé entre deux considérations distinctes. Alors que, d'une part, nous nous devons d'être à « l'écoute de nous », de nos émotions et en quête d'un bien-être personnel coûte que coûte, de l'autre, l'individu contemporain, qui évolue dans une société de consommation et d'appareils, subit stress, anxiété, mal-être de différentes intensités. On entend de plus en plus parler, depuis quelques années, des émotions. Dans le langage courant, elles en deviennent presque vulgarisées. Peur, anxiété, colère, dégoût, tristesse..., sont autant de termes employés banalement, sans réellement en saisir l'essence. Mais qu'en est-il vraiment ? Qu'advient-il de nous si notre connaissance des émotions se limite à leurs noms ?

C'est précisément au regard de cette méconnaissance, et au recul que je porte sur certaines épreuves traversées, que j'ai pris conscience de l'importance de considérer et comprendre ses émotions. Être en proie à certaines souffrances psychologiques et mal-être sociaux m'a amenée, dans mon processus de guérison, à questionner les raisons de ces états, qui m'ont elles-mêmes amenée sur le chemin de mes émotions. J'ai réalisé l'importance de savoir les distinguer, les accueillir et les appréhender telles qu'elles se présentent, pour en faire, non pas des obstacles à notre épanouissement mais des éléments fondamentaux pour se construire et s'accomplir sur le chemin d'une subjectivation intrapersonnelle. D'un point de vue sociologique, celle-ci réfère au processus par lequel un individu parvient à définir sa propre place et ses propres convictions dans une société normée, assignant des rôles sociaux et/ ou institutionnels. Ce combat personnel, qui m'a permis une prise de conscience libératrice, est devenu par la suite un combat bien plus grand que celui de ma propre personne. J'ai l'intime conviction, en en faisant l'expérience sur le tard, que ces notions gagneraient à nous être transmises dès le plus jeune âge, dans la mesure où beaucoup de nos comportements, peurs et croyances se construisent entre l'âge de 3 et 7 ans. En effet, l'étude du développement psychologique et affectif de l'enfant révèle le rôle du rapport aux émotions dans la construction et le développement du sujet. Les interprétations des premières expériences de vie que le cerveau enfant crée, par les émotions ressenties et réactions à celles-ci, sont déterminantes pour la suite de sa vie et la part de

contrôle sur lui-même donné aux émotions. Les affects et les émotions constituent donc un fondement considérable dans la construction de soi. Il semblerait que des émotions sources de ressentis déstabilisants et désarmants, telles que l'angoisse, la tristesse, l'anxiété, la colère..., aient des impacts physiques et psychologiques qui influent la perception qu'un individu construit de lui-même et de ses compétences. Or, à l'échelle de l'école contemporaine, le constat est similaire que précédemment : l'objectif est de tendre à une régulation et normalisation des comportements scolaires, dans le sens d'une unité comportementale. Cette volonté d'instaurer une « norme » est intrinsèquement liée à un travail socialisateur des émotions des enfants, dans la mesure où les émotions qui sont caractérisées comme « menaçantes » (colère, anxiété, angoisse...) sont disqualifiées, voire sanctionnées.

Ces constats ont accru et confirmé mon intérêt pour cette thématique. Je souhaite, par le biais de ce travail, apporter des éléments de réponses aux questionnements portés sur le lien entre les trois émotions contrariantes primaires, dans le sens d'émotions perturbatrices aux impacts psychiques négatifs (colère, tristesse, peur) et la construction de soi de l'enfant. En outre, en quoi une absence d'éducation à ces émotions intenses influence l'auto-jugement chez l'enfant et la construction d'une image de soi négative ?

L'objectif de mon travail est de tenter de comprendre et d'analyser s'il existe un lien entre un vécu émotionnel cible, à caractère déstabilisant (tristesse, colère, peur) et le façonnage de l'estime de soi et ce, si ce processus débute chez des sujets ayant moins de 8 ans. Afin de mettre en œuvre les objectifs de ma recherche, mon travail s'organise en deux parties. La première, divisée en trois chapitres, constitue une introduction théorique qui permet de présenter les recherches et connaissances dans le champ des émotions et du concept de soi. Il s'agira par-là de mettre en relation les différents travaux, pour en dégager l'état des lieux actuel dans ces champs théoriques. Cela permettra ensuite d'étudier les processus impliqués dans la construction d'image de soi chez l'enfant, par le prisme des émotions vécues par celui-ci et de leur non-gestion. À l'issue de cette partie, ma problématique présentera mon positionnement de recherche, suivie de formulations d'hypothèses pour y répondre.

La seconde partie renvoie à la dimension empirique par laquelle je développe ma méthodologie de recherche et mes expérimentations pour traiter ce sujet. Puis, elle présentera l'analyse de celles-ci ainsi que la discussion des résultats et ses limites.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE L'ART ET ANALYSE DES THÉORIES

I / DÉFINITIONS ET RÔLES DE L'ÉMOTION, À LA LUMIÈRE DES ÉMOTIONS « INCOMMODANTES »

1.1 Une émotion : qu'est-ce donc réellement ?

1.1.1 Définitions scientifiques et sociologiques des émotions

« **Émotion**, subst. fém. :

B - Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur.

1 – Bouleversement, secousse, saisissement qui rompent la tranquillité, se manifestent par des modifications physiologiques violentes, parfois explosives ou paralysantes. »

(Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne, s.d.)

De ces définitions issues du dictionnaire se dégage le caractère soudain, immédiat d'une émotion, comme la manifestation d'une pulsion. Alors que l'être humain, par l'ingéniosité du corps physique qu'il habite, peut provoquer un mouvement de celui-ci en créant des messages nerveux, il semble en revanche qu'il soit impuissant face à la manifestation d'une émotion dans la mesure où il ne la provoque pas comme il peut provoquer une main qui se serre, un bras qui se lève. Cette idée de mouvement inhérent à l'émotion trouve racine dans son étymologie latine *emovere* signifiant « mettre en mouvement ». Charles Darwin (1872), énonce que l'homme est habité par six émotions de base : la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse. Ainsi, au regard de la science, l'émotion se caractérise comme un état de conscience complexe, très souvent soudain, qui provoque des réactions physiologiques (froid, rougissement, bégaiement...). Cette approche scientifique suggère que ces réactions du corps physiques dépendent de l'activité du système nerveux sympathique (à l'origine de l'accélération de la fréquence cardiaque, de la respiration, stimulation du métabolisme) ou parasympathique (qui apaise le corps), après stimulation des zones thalamiques (responsables des réflexes émotifs, optiques, auditifs, de l'équilibre et de la posture). Ce point de vue considère donc l'émotion comme un événement naturel, dont sont affectés les êtres humains, comme tout être-vivant. Le neurologue Joseph Ledoux a révélé, par ses recherches, le rôle des émotions en lien avec l'amygdale. En effet, des êtres-vivants dépourvus d'amygdale ne manifestent aucun signe de colère, de peur, ou d'apaisement. L'amygdale est donc semblable au centre nerveux de l'émotion qui, chez l'homme, commande l'expression des larmes, du rire, du sourire... (Fagot-Barraly, 2012). Parallèlement, les émotions ne peuvent se définir uniquement à des explications « naturelles », comme le révèle l'émergence, au cours du XX^{ème} siècle, des études portées sur celles-ci au travers

des différentes disciplines des sciences cognitives, affectives (psychologie, philosophie, neurosciences) et sociales. Elles ont fait émerger un panel varié de définitions, qui sont aujourd'hui répertoriées en catégories : affectives, cognitives, situationnelles, physiologiques, sociales et comportementales, plus ou moins construites et cultivées, et à effets perturbateurs, adaptatives, restrictives, motivationnelles Autant de qualificatifs qui révèlent combien cette notion d'émotion interroge, par sa complexité, et pour laquelle un consensus n'est toujours pas atteint. Toutefois, depuis les années 1980, la conception des émotions insiste sur leur rôle dans le développement intra et interpersonnel.

Par ailleurs, dans le cadre de ce mémoire, il s'agira de considérer l'émotion selon les catégories cognitives, à effets perturbateurs et motivationnelles.

Là où la science privilégie l'aspect physiologique de l'émotion, la psychologie émotionnelle la présente comme un mode de comportement (Claparède, 1931). Catherine Gueguen, psychologue et auteur *d'Heureux d'apprendre à l'école* (2018), révèle qu'au-delà du concept de « mise en mouvement », les émotions sont le reflet de ce que nous ressentons à un moment donné, face à notre environnement. Les émotions sont donc des « perceptions sensorielles et corporelles », indissociables d'une situation les déclenchant ou pouvant les déclencher, et inhérentes à l'être humain. Il est impossible d'opérer une séparation entre le corps, les émotions et le cerveau.

Les émotions catégorisées comme cognitives sont des émotions dites « complexes », à la fois basées sur les émotions biologiques définies par Darwin, et créées par les pensées instantanées ou automatiques (issues de croyances profondes notamment). La manière dont nous pensons, les pensées que nous cultivons, et ce que nous ressentons, agissent directement sur notre corps et sur nos affects (Gueguen, 2018). Le jugement et l'interprétation sont donc à la base des « émotions cognitives ».

Parmi ce panel d'émotions, on retrouve celles qu'il est opportun de nommer de « déviantes » au sens où elles déstabilisent le bien-être et l'épanouissement. Les neurosciences affectives et sociales (NSA), découlant d'un courant spécifique des neurosciences, ont étudié les mécanismes cérébraux des émotions et leurs conséquences sur le développement de l'individu. Elles ont montré que des émotions vives et intenses, à caractère « négatif » dans le langage conventionnel, produisent et libèrent de façon abondante de l'adrénaline dans le cerveau qui peut provoquer agitation, anxiété ou encore difficultés à respecter des règles de vie collective. D'autres troubles, comme l'absentéisme cognitif, les troubles de la mémoire ou encore les comportements d'inhibition caractérisés par une incapacité à mémoriser, peuvent également provenir d'un surplus d'adrénaline sécrété dans le cerveau.

Enfin, les définitions motivationnelles de l'émotion réfèrent inéluctablement à la tendance naturelle de l'être humain à tendre vers la négativité (Hanson, 2013). Celui-ci consiste en une

prédisposition du cerveau à se concentrer davantage sur les aspects menaçants, frustrants ou blessants d'une situation vécue et à ne pas en percevoir les aspects positifs ou glorifiants. Les effets suscités sont anxiété, angoisse et amènent le sujet à ressasser ces situations frustrantes. L'impact est alors immédiat, touchant autant le bien-être des sujets que leur motivation dans l'implication d'une tâche, quelle qu'elle soit. Pour autant, bien que l'impact soit considérable sur l'individu, ces émotions continuent à être tuées en société, comme s'il était illégitime de les exprimer. Souvent dévalorisées, qui plus est dans le contexte scolaire car elles ne rentrent pas dans la norme des comportements attendus au sein de l'école, elles sont alors vécues à tort comme des faiblesses, des obstacles à surmonter.

Mais, en tant qu'individu doté de raisons et de sens, nous ne pouvons fonctionner et évoluer sans émotions. Tous nos apprentissages, nos décisions, nos comportements sont induits par nos émotions, elles-mêmes à l'origine des sentiments, propres à l'homme.

1.1.2 Émotions et sentiments : nuances

« La plupart des émotions sont grosses de mille sensations, sentiments ou idées qui les pénètrent » (Bergson, 1889).

Selon C.Gueguen (2018), l'émotion a un caractère immédiat, en réaction à un évènement, qui donne alors naissance à un sentiment. Le sentiment, contrairement à l'émotion, est durable dans le temps et influe sur notre humeur. Pour développer des compétences de connaissance de ses émotions, et donc plus largement de soi, les recherches en sciences cognitives et socio-affectives montrent l'intérêt et les bénéfices de cultiver une « granularité » des émotions. Il est entendu par ce terme, de décrire plus précisément une émotion que par son terme « général », se créer en quelque sorte un « dictionnaire de ses émotions ». Par exemple, si l'on se trouve énervé, il s'agit de chercher à préciser : suis-je agacé, fâché, exaspéré ? (Gay, et Genoud, 2019). Par-là, c'est un moyen de creuser cet état psychocorporel et de distinguer s'il s'agit d'une émotion ou plus d'un sentiment, un ressenti.

Ce qui différencie fondamentalement les deux est l'intensité et la durée. L'émotion est vive, intense mais brève alors que le sentiment s'installe en nous, longuement, mais son intensité est bien moins vive. Il est défini comme un état affectif durable et, ceci s'explique dans le fait que le sentiment engage la cognition (se situant au niveau du cortex cérébral) là où l'émotion (localisée dans le système limbique) est de l'ordre du réflexe primitif. En effet, le mot sentiment découle du latin *sentire* : « percevoir ». Cette perception se joue au niveau de l'amygdale, qui intervient dans le processus de développement et de construction du sentiment. Celle-ci reçoit des signaux, par les neurones, issus de stimulations sensorielles du thalamus et du cortex. Ces informations sensorielles stimulent alors

l'amygdale, qui produit différentes hormones, telle que l'adrénaline par exemple. Tout ce système nourrit la mémoire affective liée au plaisir, déplaisir, manque, peur, angoisse, etc.

Donc, le sentiment fait appel à des pensées, de la réflexion et, inévitablement, engendre une interprétation et une rumination, ce qui le rend omniprésent pendant une durée plus ou moins longue. Le sentiment perdure à l'émotion : quand on demeure en colère plusieurs heures après le déclencheur de la colère, c'est bel et bien que nos pensées se sont réunies pour faire perdurer la situation dans notre esprit. Il est en quelques sortes alimenté par l'émotion et entretenu par des événements passés, présents ou futurs, anticipés mentalement, et nourrissent donc une mémoire affective. À l'inverse, l'émotion peut également découler d'un sentiment : un sentiment d'inconfort peut engendrer une tristesse qui se manifestera par des pleurs. En définitive, l'un et l'autre sont étroitement liés. Les émotions se gèrent et se régulent à l'instant du stimuli, d'un point de vue physique. Les sentiments, quant à eux, dépendent de notre mental et nécessitent d'autres compétences et techniques pour apprendre à canaliser celui-ci, et le réguler.

1.1.3 Rôles des émotions

Dans les années 1990, Antonio Damasio fut l'un des premiers à révéler le lien entre les émotions vécues et les décisions prises par la suite (Laethem, 2019). En effet, nos émotions nous insufflent des comportements et des décisions qui, par leurs caractères bruts et purs, sont souvent alignés avec nos aspirations profondes. Ce que nous ressentons vient donc directement façonner notre intellect et notre corps. En outre, les émotions jouent un rôle décisionnel dans la vie de tout sujet, en agissant comme un baromètre pour évaluer une situation, un événement vécu et nous y adapter. Elles permettent donc à la fois de nous écarter d'un danger tout comme de nous saisir d'opportunités qui se présentent.

Plus précisément, le rôle de protection intervient par l'émotion primaire de la peur. Ce sont nos circuits neuronaux qui produisent une réaction quasi immédiate face à un danger, qui nous permet d'agir physiquement (fuite, cache, défense...). Le rôle décisionnaire, ou d'anticipation pour décider, se traduit par la prise en compte des conséquences de nos actes par le prisme des émotions qu'elles pourront procurer (plaisir, gêne, déplaisir). Aussi, dans la mesure où le corps est doté d'une mémoire, tant musculaire que cellulaire, ce que notre corps vit suite aux ressentis d'une émotion, retentit sur le souvenir de la situation dans laquelle l'émotion en question a été vécue. Ainsi, toutes nos expériences (corporelles, intellectuelles, affectives, sociales...) nous construisent et nous transforment, et peuvent nous placer en situation de rejet face à une situation enregistrées comme « dangereuse » dans notre inconscient. C'est bien là toute la contradiction qui émerge de la société des dernières décennies, dans laquelle l'expression des émotions est reléguée au second plan, et associée à une manifestation de faiblesse.

« *Taire ses émotions, c'est rendre aveugle son GPS intérieur* » (Laethem, 2019). Or, sans GPS, les chances de prendre la mauvaise direction et de faire croître énervement, insatisfaction, colère, tristesse, déception..., sont bien plus accrues. Une décision prise sous le poids de l'environnement social et sociétal, par peur de déplaire ou volonté de satisfaire autrui par exemple, va très souvent à l'encontre de son envie personnelle. Toute chose réalisée à contre-cœur, par contrainte, est néfaste pour soi car éloigné de nos émotions et sensations premières.

Ces sensations premières, à proprement dites, dissimulent en réalité un besoin sous-jacent. En effet, si une émotion traverse un sujet, c'est la preuve que son corps manifeste un besoin non assouvi (Baudier et Céleste, 2019). C'est l'un des rôles phares à comprendre sur les émotions : ce qu'elle nous communique sur nous-même. Comprendre l'émotion qui nous traverse, c'est comprendre les besoins satisfaits ou non en lien avec telle ou telle émotion, et ainsi permettre un développement optimal du cerveau affectif et intellectuel. Pour nourrir la suite de ce mémoire, il convient de distinguer quelques catégories de besoins :

- Les besoins physiques, tels que boire, manger, dormir, respirer, s'exposer à lumière, bouger et pratiquer une activité physique.
- Les besoins sociaux, à savoir : lier des liens d'amitié et d'amour, communiquer, avoir un sentiment d'appartenance, d'autonomie et de liberté, connaître l'écoute et le respect...
- Les besoins spirituels, qui se caractérisent par un accès (subjectif) à la beauté, la célébration, l'humilité et la sagesse, l'inspiration et créativité, la paix...

Tous ces besoins, dans leurs diversités et leurs complémentarités, agrémentent les expériences d'un individu, tout au long de sa vie. Il est donc indéniable que lorsque nos besoins ne sont pas satisfaits, nous ressentons de la souffrance. L'enjeu d'identifier ses émotions, avoir la capacité de les comprendre, et comprendre ce qu'elles disent de nous est alors décisif pour l'évolution personnelle.

Finalement, conjointement à cet aspect intrapersonnel, utiliser nos émotions pour agir permet d'enrichir nos relations avec autrui et les rend plus authentiques. En effet, les émotions sont exprimées visuellement par nos expressions faciales et corporelles, à notre insu, qui renseignent sur notre humeur ou nos affects. Elles contribuent donc au développement interpersonnel du sujet. Les émotions sont donc socialisées car, très rapidement, le sujet enfant est en mesure de percevoir que certains de ses comportements peuvent provoquer une action chez ses pairs. Elles ont alors une fonction sociale dans le sens où elles influencent autrui, notamment par le principe de *modeling*. Ce terme renvoie à une « contagion » des émotions, qui, au regard de l'environnement, va modifier la perception d'une émotion et l'évaluation faite de celle-ci, que chaque individu peut en faire (Baudier & Céleste, 2019).

1.2 Émergence des émotions chez l'enfant

1.2.1 Les différents stades de développement émotionnel

Dans les années 1970, il a été mis en évidence que les enfants entendent et voient dès la naissance. La vue, au regard de l'ouïe, n'est pas nette et parfaite à ce stade, mais suffisante pour permettre à l'enfant de distinguer des éléments d'un visage, et de suivre les mouvements des personnes qui l'entourent. *De facto*, au regard de l'exploration des sens, la maternelle est le lieu des premières expériences intenses pour les enfants. Au sortir du cocon familial et d'un cadre d'interactions généralement limité à l'entourage très proche, ils y font leurs premières expériences perceptives, sociales et émotionnelles. Ils se découvrent comme un être pouvant communiquer, et donc pouvant influencer sur son interlocuteur. Isabelle Filliozat (2020), psychotérapeute, sensibilise à l'attention portée aux manifestations émotionnelles des enfants à ce stade, et au regard indulgent à porter dessus, dans la mesure où elles sont l'expression de « l'immaturation » (dans le sens « en cours de croissance ») de leur cerveau. En effet, accepter le fait que notre être puisse vivre des émotions n'est pas inné et résulte d'un processus de maturation cérébrale, qui évolue avec l'individu.

Il convient d'en décrire les grandes étapes :

- Avant 3 mois : stade d'impulsivité motrice.

À ce stade de sa vie, le bébé n'est pas encore en mesure de distinguer les sensations qu'il vit à l'intérieur de son corps (par les organes sensoriels par exemple) et les réactions qu'il transmet en réponse, via des comportements physiques visibles. Le déclenchement de l'émotion est alors un mécanisme de réflexe qui traduit des signes émotionnels indifférenciés chez le nourrisson. Alors qu'in utero, le fœtus reçoit satisfaction de ses besoins de façon quasi instantanée, la séparation avec le corps maternel post-naissance installe un décalage entre la manifestation du besoin et son assouvissement. C'est ce laps de temps qui crée le début du répertoire expressif du nourrisson, en recherche de moyens d'alertes à transmettre. À ce stade, le besoin de l'entourage est essentiel, ce qui justifie la non-distinction entre soi et autrui.

- De 3 à 9 mois : stade de la symbiose affective

Il s'agit de la période de première acquisition d'autonomie. Dès 3 mois, l'enfant va progressivement prendre conscience de sa propre personne et de l'autre, en tant que des êtres différents. La maturation neuromotrice permet à l'enfant d'agir volontairement, remplaçant les conduites réflexes, grâce aux contacts et expériences kinesthésiques qu'il développe. Celles-ci vont permettre au jeune enfant de choisir quels signes, quelles actions réaliser pour partager son ressenti intérieur. En effet, il commence à conscientiser quels effets produisent ses manifestations expressives sur autrui. Pour cela, il va alors « piocher » dans son répertoire de connaissances de signes émotionnels, qui auront été construits par

son entourage. Ainsi, les besoins exprimés ne sont plus uniquement physiques et deviennent également affectifs. Néanmoins, bien qu'il parvienne à choisir ce qu'il veut exprimer, il doit encore réussir à discerner ce qui est interne et externe à lui. L'enfant a ici encore besoin de personnes extérieures pour réguler son émotion, y répondre pour l'apaiser.

- Entre 9 mois et 3 ans : développement de nouvelles modalités d'échanges

L'enfant apprend progressivement (grâce à l'école maternelle notamment), à prendre conscience de son corps, de ce qu'il possède et, son répertoire émotionnel évolue au regard des échanges interpersonnels qu'il construit. De plus, il se dote d'une pensée réflexive et devient donc capable de penser à propos de lui-même et des autres. Cette nouvelle compétence lui permet de commencer doucement à prendre de la distance vis-à-vis de ses émotions. Cela marque le tournant dans la régulation émotionnelle de l'individu car c'est précisément à ce stade que l'enfant acquiert une « régulation intra-personnelle » et est en mesure de remplacer seul le « co-régulateur » jusqu'alors indispensable. (Roskam, 2018). Par-là, le processus menant à la construction de l'image de soi s'établit progressivement, car l'enfant entre dans des perceptions plus concrètes de sa propre personne.

- Entre 3 ans et 7 ans : stade de l'émergence de la personnalité

L'enfant construit sa personnalité par imitation d'autrui dans la mesure où il parvient à exprimer son émotion volontairement. L'émotion est la condition *sine qua none* à l'imitation.

Dans un même temps, l'enfant manifeste sa compréhension d'être une personne entière individuelle par l'opposition. Il témoigne d'un désir d'autonomie et cherche à se distinguer de tout ce qui l'entoure. Ainsi, il s'agit pour l'enfant, dans cette préoccupation « d'identisation », de « se faire soi ». L'enfant commence à utiliser le « je » pour parler de lui, là où il employait son prénom avant. Il apparaît clairement que les relations interpersonnelles influent la construction de l'individu, par l'effet de comparaison sociale, résultante des interactions et échanges avec autrui.

Ces expériences dessinent des formes identitaires chez le sujet, au regard de l'adaptation prise par celui-ci, et du vécu émotionnel sous-jacent. C'est la connexion entre l'interprétation subjective et objective des événements vécus qui fondent les identités personnelles et sociales. Néanmoins, il convient de nuancer ces stades mentionnés dans la mesure où, tout être, en tant qu'individu singulier et unique, se développe à son propre rythme. Ainsi, ces stades ne sont pas nécessairement vécus de manière si uniforme pour tous les enfants.

À ce titre, à travers le regard de l'autre, l'enfant peut ressentir tension, gêne, qui le poussent à réagir de différentes façons. On parle alors de réactions d'accommodation posturales, allant de la

sensibilité émotive légère à l'inhibition totale de capacité à agir, sous l'effet d'émotions intenses et paralysantes. L'enfant développe des capacités et compétences à réfléchir sur soi, qui constituent les prémisses de la construction de l'estime de soi.

Ce façonnage de l'identité est donc lent, progressive, instable, et finalement jamais achevé, même chez l'adulte. Par notre état d'être social, il y aura, tout au long de notre vie, des événements susceptibles de perturber notre stabilité identitaire, et venir semer le trouble entre le « je » et l'autre, comme des relations émotionnelles fortes, des événements collectifs important... Il est donc indéniable que l'évolution de l'enfant, la construction de sa personnalité et la conscience de soi sont liés aux relations sociales à l'origine de ses expériences et aux émotions, qui fragilisent ou renforcent la personnalité. Dans la mesure où l'enfant passe la majeure partie de son temps à l'école, les camarades, enseignants, institutions qui l'entourent, et les émotions vécues à leurs côtés, sont alors au premier rang des facteurs influençant la construction de soi du jeune sujet. En réponse aux comparaisons sociales à l'école, l'enfant peut alors être amené à se créer une image de supériorité, une image moyenne ou une image d'infériorité.

1.2.2 Importance d'un éveil émotionnel dès le plus jeune âge

Au regard de l'éclairage sur le développement émotionnel de l'enfant, de l'analyse des sentiments, de l'émotion et du rôle de celle-ci, il se dessine l'importance d'être sensibilisé à la connaissance de ce phénomène physique et psychique inhérent à notre être, pour prévenir des conséquences non négligeables.

Un mauvais éveil émotionnel et une mauvaise connaissance du « soi émotionnel » peut provoquer, à plus ou moins long terme, des maladies ou troubles de santé mentale. Pour preuve, entre 2010 et 2014, en France, 1 684 663 personnes ont été prises en charge pour troubles dépressifs et 1 351 649 pour troubles anxieux, d'après les chiffres de Santé Publique France (*Dépression et anxiété*, s.d.). Les troubles dépressifs montrent une prévalence plus élevée chez les femmes que chez les hommes (13,0% contre 6,4%). Parmi l'effectif global, il est estimé entre 2,4 et 3,1 % de patients enfants, et 14 % d'adolescents. Ces troubles, parmi d'autres, sont en partie liés à une fragilité émotionnelle et psychique, qui touche une personne sur cinq au cours de sa vie.

L'enfant, au cours de son développement, va connaître des moments émotionnels non linéaires et il est normal qu'il puisse traverser des petits moments dépressifs, dans le sens d'une fatigue, d'une baisse d'énergie. En revanche, il ne faut pas négliger les risques bien plus conséquents sur la santé mentale, dans la mesure où cette santé va l'accompagner tout au long de sa vie. Un muscle que l'on ne prépare pas correctement a de fortes chances d'être endommagé. Un muscle que l'on fragilise, et

que l'on ne soigne pas, ne peut se réparer convenablement. Or, le cerveau est un muscle, siège des émotions, des sentiments, du processus psychique de réflexion et de conscience de soi.

Ainsi, les recherches montrent que de bonnes compétences émotionnelles (identifier, comprendre, exprimer, réguler ses émotions) sont majoritairement liées à un bonheur plus élevé, à un épanouissement psychique consolidé, de meilleures relations sociales et une plus grande disponibilité pour apprendre. (Gay, et Genoud, 2019). L'éveil émotionnel chez les enfants passent alors en premier lieu par la verbalisation. Verbaliser une émotion, c'est inviter l'enfant à mettre des mots sur ce qu'il ressent dans son corps, pour l'amener à analyser, comprendre et formuler les besoins sous-jacents à cette émotion. Dans le cadre d'une émotion dérangement sur le plan psychocorporel, utiliser des mots pour l'exprimer permet d'initier une régulation de celle-ci. On conçoit donc que, si l'enfant ne sait que faire d'une émotion qui le traverse, qu'il n'est pas reconnu dans cette émotion, qu'on ne lui permet pas de l'exprimer, il va la refouler et se couper de celle-ci. En conséquence, il va se déconnecter de ses ressentis ou se laisser déborder par les comportements qui en découlent. Il ne peut pas comprendre ce qui lui arrive, ni comment réagir, s'il ne l'a pas appris au préalable. Pour gérer ses émotions, il faut d'abord être capable de les identifier : distinguer les affects qui nous traversent et mettre un nom dessus avant d'envisager s'y adapter et mieux appréhender les situations difficiles à la source. Savoir déchiffrer ces signaux, et donc les émotions associées, lui permettra de s'adapter à de nombreuses situations de la vie. Mieux on est en capacité de reconnaître ses émotions, mieux on est apte à prévenir les causes et les conséquences et donc adapter son comportement.

1.3 Anxiété, tristesse, colère : quelles sont ces émotions ?

1.3.1 Définitions et besoins dissimilés

Cet éveil émotionnel présente également l'enjeu de développer des stratégies pour apprivoiser certains affects qui incommode l'équilibre mental et/ou social. Il s'agit des « émotions ratées », comme les qualifie Jacques Cosnier, qui sont, au regard des émotions primaires de base, la tristesse, la colère et la peur. Bien qu'étant pénibles et désagréables, les comprendre permet, à bien des égards, de vivre une vie plus saine et plus sereine. De nombreux termes, dans la langue française, sont conjointement employés pour parler de ces émotions : angoisse, peur, crainte, panique, inquiétude, blues, agacement, peine, frustration... Ces états émotionnels ont tous une empreinte psychologique désagréable, qui se distingue par leur intensité.

La peur est précise. Elle est une émotion qui a une raison précise, comme l'indique son emploi : « avoir peur de quelque chose ». En tant qu'émotion primitive, elle intervient pour nous

protéger en plaçant notre corps en situation d'alerte, après un stimulus menaçant. On peut y distinguer deux types de peurs : les peurs « primaires » comme celle du vide, de la mort, de la blessure..., et les peurs « secondaires » comme la peur des monstres, des araignées ...

Plutôt que de l'inhiber, il est important de l'accueillir pour comprendre les stimuli à l'origine, afin d'éviter qu'ils viennent impacter l'équilibre émotionnel et personnel. Chez l'enfant, la peur non régulée peut dériver vers d'autres émotions telles que la tristesse ou la colère. Par exemple, un enfant qui a peur de la séparation peut, en arrivant à l'école, transformer cette peur en tristesse d'être séparé de ses parents, ou en colère intense et difficile à canaliser. L'anxiété et l'angoisse sont des dérivés de la peur. Ce sont en quelques sortes des « états » de la peur, mais qui se différencient dans le fait qu'elles n'ont pas d'objet précis.

La peur est donc un état psychophysiologique général et permanent, dont la cause n'est pas unique et en fait un état émotionnel pathologique.

La tristesse dissimule un manque, une absence de quelque chose. Elle peut également survenir si un objectif n'est pas atteint, ou en réponse à un échec. Elle se caractérise par un ralentissement des activités cognitives, qui, chez l'enfant, peut causer des dommages considérables. Si le sujet n'a pas les ressources pour identifier les raisons de cette tristesse, elle devient envahissante, et donc pathologique. Les enfants peuvent alors présenter des troubles de la personnalité, du rejet ou repli social, des troubles alimentaires...

La colère, quant à elle, résulte d'une frustration après un échec de satisfaction d'un besoin, ou un manque de maîtrise sur quelque chose. Elle témoigne, par l'inconfort, que la situation vécue a besoin d'être changée très rapidement. Intense et vive, elle est un moteur d'action qui peut parfois être incontrôlable. Dans la société et la norme véhiculée, elle est supposée être contrôlée voire inexprimée chez les filles, et associée à une certaine virilité chez les garçons.

Pour les enfants, la colère est parfois une stratégie de contrôle et moyen de pression sur les pairs.

Ces émotions sont donc au cœur du quotidien de l'enfant. Encore novice vis-à-vis d'elles et de ce qu'elles lui disent de lui, il peut passer par différentes émotions en une seule journée. C'est cette instabilité qui va provoquer chez le sujet enfant (tout comme chez l'adulte) des variations de comportements. Néanmoins, au regard de ces trois émotions qui provoquent des états émotionnels négatifs pour le sujet, l'enfant peut rapidement se sentir en insécurité, ce qui va le pousser à se replier sur lui-même ou inversement à exploser pour se vider de ce qu'il ressent.

1.3.2 Impacts psychiques de ces trois émotions

Une « overdose » d'émotions à valences négatives présente des risques pour la santé psychique (André et Lelord, 2008). En effet, l'accumulation de sensations émotionnelles pénibles (agacement, impuissance, inquiétude, contrariété...) tend à déclencher des réactions physiologiques qui, si elles s'installent, peuvent déclencher démotivation, irritabilité, agressivité, anxiété, dépression. Plusieurs indicateurs témoignent des impacts que peuvent avoir ces émotions pénibles :

- Incapacité à se concentrer et/ou une faiblesse de l'attention. L'individu n'est alors plus en condition pour réfléchir de façon distincte et clairvoyante : il agit sur le coup de l'émotion.
- Baisse du niveau de vigilance qui provoque doute, hésitation, oubli, erreurs
- Troubles de la mémoire, tant la mémoire immédiate que celle à long terme.
- Tendance à ressasser des problèmes ou des blessures affectives, qui rend le sujet incapable de s'en détacher et de prendre plaisir dans une activité, s'intéresser à autre chose.
- Hyperactivité mentale, qui provoque surcharge cognitive et donc une incapacité à retenir, écouter, s'endormir.

Ces quelques indicateurs mettent en lumière les risques tant psychiques que psychologiques que peuvent provoquer un trop-plein d'émotions négatives. Bien que les degrés d'intensité soient variables, les symptômes qui peuvent se déclencher sur le plan physique sont, entre autres, des troubles du sommeil, une altération du système cardio-vasculaire (palpitations), des troubles respiratoires (oppressions et difficultés à respirer), des troubles intestinaux (maux de ventre, crampes estomacs), tensions musculaires, migraines...

D'un point de vue psychique et psychologique, il s'agit plus de manifestations de changements de différentes natures, qui alertent car où ils troublent l'équilibre. On peut relever les troubles alimentaires (grignotage, boulimie, anorexie), comportements agressifs et excessifs, excitation déraisonnée (impatience, précipitation), isolement et repli sur soi, etc.

1.3.3 Conséquences d'une méconnaissance de ces émotions

Les émotions sont indispensables pour notre personne et notre développement. Pour espérer « profiter » de ce qu'elles nous apportent et nous enseignent, il faut savoir s'en servir de la bonne manière et les décoder correctement. Une ignorance de l'information que nous apporte une émotion se traduit négativement, sur différents plans :

- Une mauvaise anticipation des situations, pouvant résonner avec un état émotionnel particulier, voire une absence totale d'anticipation.
- Une prise de décision en désaccord avec soi et les personnes de notre entourage.

- Des difficultés à atteindre des buts et objectifs, qu'ils soient personnels, professionnels, physiques.

En outre, être en terres inconnues dans le paysage des émotions qui nous traversent engendre des réactions disproportionnées aux événements qui se présentent. Dépourvu de solutions et de contrôle, le corps est alors en proie à des réactions physiologiques pouvant le plonger dans un état second, incapable de mouvements ou de réflexion sensée. Ainsi, l'émotion bloque le sujet et il n'est plus en mesure de réaliser son travail correctement, d'échanger avec autrui, de se faire du bien. La notion de temps se brouille, le sommeil peut être impacté, les repères spatiaux et le sens des priorités sont dérangés. En somme, l'activation psychophysiologique qui émane d'une émotion peut, en une durée très brève, priver le sujet de ses moyens habituels, construits et appris (Saunders, 2013).

Ainsi, ne pas être suffisamment en connaissance de ses émotions revient en quelques sortes à retourner au stade du jeune enfant. Le jeune enfant ressent les réactions physiologiques à l'intérieur de son corps, qui déclenchent des comportements physiques visibles, mais il n'a pas les compétences pour initier un comportement adéquat, en lien avec l'émotion. Il n'y a pas de frontière entre le vécu intérieur et l'expression extérieure : l'intensité virulente de l'émotion s'extériorise telle quelle.

L'individu se retrouve, dans cette perspective, incapable de jongler entre les dimensions intrapersonnelles (ce qui se passe en lui : ressentis, sentiments, initiatives) et interpersonnelles (ce qu'il donne à voir de son émotion, les comportements et la manière dont l'entourage y répond) de l'émotion. Sans répertoire de stratégies intrapersonnelles développées et construites, l'individu se retrouve donc tiraillé entre les conséquences psychophysiologiques de l'émotion et la dépendance à un co-régulateur extérieur à lui.

II / CONSTRUCTION DE L'IMAGE DE SOI PAR LE PRISME DES ÉMOTIONS NÉGATIVES

2.1 Image de soi chez l'enfant

2.1.1 Définition

L'image de soi d'un individu peut être définie comme « *le regard que la personne porte sur elle-même, sur ses attitudes, ses émotions, ses motivations et ses capacités. [...] Il implique une évaluation émotionnelle de soi définie par le terme « sentiment de valeur personnelle* » ». (Vanandruel, 1991, page 129). Elle renvoie donc à des savoirs sur sa propre personne (caractéristiques physiques, physiologiques...), qui entrent en compte dans la description faite de soi ou pour servir la description de quelqu'un d'autre. L'image se base alors sur des caractéristiques qu'un sujet s'assigne, selon sa propre opinion ou celle d'autrui. C'est cette description établie qui forme l'unicité de la

personnalité, à l'origine du jugement de valeur de soi. Les représentations de soi sont alors des indicateurs précis qui renseignent sur le propre jugement qu'un individu porte sur lui-même, et qui permettent de comprendre la construction personnelle du sujet.

Cette construction identitaire imagée se construit très tôt chez l'individu, à l'échelle du sujet enfant. Les champs de la psychologie cognitive enfantine (Baudier et Céleste, 2019) ont montré qu'entre deux et trois ans, l'enfant commence à considérer les personnes qui l'entourent comme des êtres extérieurs à lui, même si elles lui sont semblables. Par-là, l'enfant tend à développer un apprentissage par imitation, pour se construire des repères et nourrir ses premières expériences.

Parallèlement, c'est autour de l'âge de trois ans que l'enfant développe sa compréhension d'être un, unique et individuel, au regard des personnes qu'il rencontre. Il entre alors dans une période où l'égoïsme naturel est maximal (de deux à six ans). Bien qu'il ait besoin d'un modèle sur lequel s'appuyer pour appréhender les nouvelles situations de vie qui se présentent à lui, il a également, et plus que jamais, besoin d'être reconnu comme un individu à part, différent des autres. Il commence donc à dialoguer avec lui-même, et alterne entre être sujet de sa pensée (« *Je cours le plus vite possible* ») et objet de sa pensée réflexive (« *J'aurais dû courir moins vite pour ne pas tomber* »). Cette faculté à faire de lui l'objet d'une réflexion se développe grâce au processus social, lié à toutes ses expériences personnelles. C'est en intériorisant le point de vue apporté par un pair, et en étant spectateur de l'expérience d'un individu extérieur à lui-même, qu'il peut mettre en miroir son expérience à celle de l'autre. Cette intersection de points de vue se généralise pour construire, petit à petit, les images de soi. Que ce soit après une victoire personnelle ou un échec démoralisant, les pensées vont bon train pour rejouer la situation et dresser le portrait-robot de notre propre personne, au regard de nos attentes personnelles. La particularité de l'image de soi réside dans le fait qu'elle n'est pas pérenne : elle s'établit dans un contexte donné, selon son évolution intellectuelle, sociale.

On conçoit alors rapidement l'ambivalence entre ces deux dimensions qui sont à la base de la construction du sujet, si ce n'est déterminantes dans les premiers jugements (qu'ils soient conscients ou non) que l'enfant va porter sur lui-même et ses compétences. Dans cette mesure, il convient de s'intéresser et d'interroger la manière dont la construction identitaire se développe chez l'enfant, qui semble tributaire de l'image de soi. En outre, elle dépend des représentations mentales qu'un sujet a de lui, dans toutes ses dimensions. Différents facteurs entrent alors en jeu dans le façonnage de ces représentations : le regard et le jugement des autres, les émotions liées aux expériences et leurs interprétations personnelles, le rôle des contextes scolaires.

2.1.2 Notions conjointes : concept de soi et représentation de soi

À ce jour, les termes employés pour parler de l'image de soi ne font pas consensus auprès des auteurs et chercheurs de ce domaine. Image, estime, connaissance, conscience de soi, se chevauchent et sont parfois employés à s'y confondre. Quelques précisions théoriques s'avèrent utiles à apporter pour la suite de cet écrit.

Tout d'abord, le concept de soi, dans le champ d'étude de la cognition, correspond à des ensembles d'informations et de connaissances qui permettent à l'individu de s'ancrer dans le monde au sein duquel il évolue. Peu lié à un jugement porté sur soi, cette considération rend le corps physique central dans l'élaboration de l'identité, en éloignant toute subjectivité et dimensions affectives (Roskam, 2018). En d'autres termes, le concept de soi peut se définir comme l'ensemble des connaissances qu'un individu a de lui-même.

Dans ce concept, il s'agit de différencier le soi subjectif et le soi objectif qui le façonnent. Le soi subjectif est acquis en premier par les enfants, entre 3 et 24 mois. L'enfant comprend qu'il est un être à part entière. Cette notion s'acquiert au cours du développement post-natal, lorsqu'il prend conscience que ses gestes, ses mouvements, peuvent provoquer des réactions sur son environnement proche (« quand je pleure, quelqu'un arrive », « quand je touche mon jouet, il bouge »). En outre, le soi subjectif est réellement consolidé lorsque l'enfant a acquis le concept d'objet : comprendre que les choses, personnes qui l'entourent existent toujours même s'ils ne sont plus dans son champ de vision. Le soi objectif, quant à lui, se développe plus tardivement dans la mesure où il demande à l'enfant un effort d'abstraction. Il s'agit pour l'enfant de réussir à se définir en fonction de certains critères inhérents à lui-même (enfant/ adulte, fille/ garçon, prénom, taille...). Cette connaissance critériée de lui-même lui permet, au fur et à mesure que ces critères s'affirment, de s'insérer dans des groupes sociaux, d'appréhender ses semblables et ses affinités, et de tendre vers l'autonomie.

Aussi, la notion de « représentation de soi » invoque deux critères pour émerger : la relation avec les milieux de vie du sujet, et les relations sociales interpersonnelles. Ainsi, on conçoit que chaque individu dessine sa propre représentation de soi, bien différente d'un autre individu, dans la mesure où les critères entrant en jeu sont tant interpersonnels qu'intrapersonnels (caractéristiques personnelles du sujet, milieu de vie, environnement social, dimensions affectives avec l'environnement et autrui...).

Néanmoins, il apparaît clairement que « l'autre » joue un rôle considérable dans le façonnage de toutes ces facettes. La représentation de soi se dessine par l'image reflétée dans le regard de l'autre, en fonction du degré de valorisation et/ou d'affectivité reçu par celui-ci. Les images sociales, les

conduites dictées par la norme du milieu de vie, les réactions face aux diverses situations de vie, et les représentations que l'on pense renvoyer à autrui influent donc les manières dont un sujet se présente à un groupe social, et l'engagent dans des émois plus ou moins intenses.

C'est dans cette dimension que la prise en compte de la construction de soi chez l'enfant, en tant que futur adulte en construction, est essentielle à considérer dans son processus d'évolution. En effet, « l'image que le sujet a de lui-même, l'évaluation qu'il développe à propos de lui-même, le sentiment qu'il a de son identité jouent un rôle essentiel dans l'évolution de soi-même, en relation avec autrui » (Malewska-Peyre et Tap, 1991).

2.1.3 Comment se construit l'image de soi ?

Il n'est donc pas de construction identitaire sans prise en compte des représentations de soi. Selon Erikson (1950), la construction de l'identité joue un rôle prépondérant, si ce n'est déterminant, dans le développement personnel de l'individu. Dans la mesure où l'enfant est capable de penser, de porter un jugement (dont les capacités évoluent et se précisent à mesure que son cerveau se développe), l'enjeu de la construction identitaire intervient dès le plus jeune âge car elle caractérise ce par quoi le sujet se sent exister en tant que personne singulière, au regard des autres ou de sa culture. Ce sentiment d'exister implique des expériences, des représentations de celles-ci après coup, et des jugements à posteriori.

À ce titre, un premier facteur a un poids considérable sur ces expériences et se situe dans le construit social inhérent au milieu de vie de l'enfant. Dès son plus jeune âge, l'enfant est conditionné à se soumettre à des règles, familiales, puis sociétales au travers de l'école, qui représentent la « norme » de son environnement. Un premier affrontement apparaît alors pour l'enfant qui, outre ces normes qu'on lui impose à son insu et qu'il découvre à mesure qu'il grandit, cherche à s'identifier et s'identifier. Par-là, il est entendu que l'enfant cherche à construire sa propre identité, indépendamment des stigmatisations et premières représentations de soi qui résultent du monde social, normé (Rodriguez-Tomé, 1979).

Aussi, les études de Wallon (1959) montrent que la construction de la personne est liée à la relation à l'autre. En outre, le rôle de l'imitation dans la communication entre enfants est considérable, dans le sens où la nature des interactions vécues va influencer les capacités de l'enfant à se différencier d'autrui. En d'autres termes, tout individu se construit et emprunte le chemin de la connaissance de soi au travers des relations avec autrui. En effet, l'enfant ne construit pas sa personnalité avant de se tourner vers les autres mais, au contraire, expérimente d'abord la dépendance

à l'autre (les parents en premier lieu), la confusion à l'autre (premières relations amicales, relations fraternelles) pour devenir un être social qui se construit.

Des émotions « secondaires » apparaissent dans la troisième année de l'enfant (fierté, honte, culpabilité), en réponse à une auto-évaluation de ses comportements par rapport à une norme sociale. En fonction des règles sociales de son environnement, l'enfant va intégrer une certaine retenue de ses émotions, un contrôle dans leurs expressions, qui retentiront inévitablement sur le souvenir subjectif de la situation vécue (Baudier & Céleste, 2019).

2.2 Estime de soi chez l'enfant

2.2.1 Définition

L'estime de soi, quant à elle, ne réside pas en des savoirs mais en une évaluation purement subjective de sa propre personne, établie selon un degré de satisfaction au regard d'actions menées, de l'environnement, ou de relations interpersonnelles. Étymologiquement, « estime » vient du latin *aestimare*, qui signifie « évaluer ». Plus précisément, « évaluer » équivaut à déterminer la valeur de quelque chose ou avoir une opinion sur quelque chose, quelqu'un. C'est un concept psychologique défini comme le sentiment que chacun a de sa propre valeur. C'est le cheminement mental qui amène un individu à porter sur lui-même (notamment ses performances, capacités et aptitudes) des jugements positifs ou négatifs (Guédeney, 2011). Au regard de la psychologie scientifique, l'estime de soi est acceptée selon un lien de causes à effets entre les échecs et réussites d'un individu et ses aspirations (James, 1950). La nature de l'estime de soi qu'a un individu est donc le jugement plus ou moins positif qu'il porte sur lui-même, selon ses réussites et échecs. Elle constitue une dimension fondamentale de notre personne, qui n'est pas innée et, qui plus est, est impalpable, complexe et dont on n'a pas consciemment connaissance si on ne nous y sensibilise pas.

Aussi, l'estime de soi revêt une dimension sociale car elle se construit avec l'environnement social du sujet. En effet, en tant qu'évaluation de soi, elle sous-entend comparaison : à un modèle, à un semblable, à un pair... On comprend alors qu'elle contribue, si ce n'est fonde, l'image de soi et y adosse une dimension affective. Elle se construit par l'ambivalence entre ce qu'un sujet pense renvoyer à autrui et la valeur portée sur cette représentation imaginée de soi.

Comme vu précédemment, à partir de six ans, les enfants commencent à être capable de réfléchir sur eux-mêmes. C'est précisément à ce stade que l'enjeu social est considérable et peut ébranler l'estime de soi de l'enfant vers un biais négatif. Chez les enfants, celle-ci est influencée par la façon dont ils perçoivent leurs compétences au regard des attendus de leur entourage (parents, enseignants, amis). Le lien semble alors évident : si un enfant échoue dans un domaine jugé important par l'entourage

auquel il est sentimentalement attaché, son estime de soi va être touchée en plein centre. Il va alors nourrir cette faible estime de lui-même qui, s'il n'a pas les clés pour la rétablir à sa juste valeur, peut à long terme provoquer de dommages psychologiques et émotionnels plus graves (tels que l'anxiété, la dépression, les troubles du comportement, l'isolement social ...)

Finalement, une estime de soi saine et solide permet à un enfant de formuler clairement un « oui » ou un « non » selon des contextes particuliers : oui à soi-même, à ses limites, à ses pensées et ses émotions (et non à ce qui heurte ses envies, ses sensibilités). Avec une estime de soi valorisante et bienveillante, un enfant pourra être déçu d'un résultat en dessous de ses espérances ou attentes mais ce résultat n'aura pas nécessairement un impact sur son jugement de valeur personnelle. À l'inverse, une estime de soi fragile voire inexistante affecte l'image qu'un enfant a de lui et la valeur qu'il s'accorde (Caroline, 2021). En définitive, l'estime de soi se nourrit de 3 ingrédients vitaux : le sentiment d'être aimé, le sentiment d'être utile, le sentiment d'être compétent.

2.2.1 Comment se construit l'estime de soi ?

En 1892, William James relate la « dynamique intrapersonnelle et intrapsychique » de l'estime de soi : le sujet est acteur principal de la construction de son estime. En 1902, David H. Cooley, quant à lui, révèle le rôle de l'entourage et de la société dans la construction de celle-ci. Il introduit la notion d'« effet miroir » qui indique que le sujet se construit dans le regard de l'autre, par les opinions et jugements que les autres ont de lui (Jendoubi, 2005). Il semble donc que l'intrapersonnel et l'interpersonnel soit liés, voire qu'ils s'alimentent l'un l'autre. Le sujet, en découvrant ses attraits, ses goûts, ses traits de personnalité et de caractère construit les fondations du processus de l'estime de soi. Puis, ce sont les interactions sociales qui vont agrémenter ces fondations, les structurer comme des images positives ou négatives dans l'esprit et la mémoire de l'individu.

Germain Duclos (2019), psychoéducateur, nous apprend que, chez les enfants, la construction de soi repose sur 4 piliers :

- La connaissance de soi : elle correspond à la facilité qu'a un enfant d'avoir conscience de ses habiletés et qualités personnelles. Cette connaissance nécessite d'être confronté à autrui pour se percevoir comme étant unique.
- Le sentiment de confiance : qui renvoie à un sentiment de sécurité intérieure (physique et psychologique) dans lequel se trouve l'enfant
- Le sentiment d'appartenance à un groupe : qui renvoie à un besoin inhérent à l'être humain, en tant qu'être doté d'émotions et de parole.

- Le sentiment de compétence : qui porte sur l'évaluation que l'enfant fait de ses compétences dans un contexte ou un domaine particulier. Ce sentiment se construit notamment par le souvenir émotionnel qui perdure après une première expérience vécue.

Les théories de Wallon (Fiasse & Nader-Grosbois, 2016) apportent nuances et subtilités non négligeables dans les éléments constitutifs de la construction de soi. Selon ses écrits, le contrôle sur les émotions influe la construction de l'estime de soi, dans un sens qui la renforce ou au contraire la dégrade. Parvenir à maîtriser ses émotions relève de compétences à la fois sociales et cognitives car cela permet de prendre du recul face à la compétition, à la comparaison et aux remarques reçues sur sa propre personne. En outre, il s'agit de ne pas tenir pour argent comptant les avis d'autrui, et de ne pas laisser son esprit construire des idées relevant de jugements influencés par l'environnement. Finalement, cela révèle que des compétences d'ordre émotionnelles, telles qu'identifier, comprendre, exprimer, sont liées à la construction de l'estime de soi d'un individu. Pour chacune de ces compétences, toutes sensations qui en émergent viennent influencer la perception de soi, selon les parties de nous-mêmes qui sont en jeu dans la situation (corps physique, comportement social, compétences cognitives...)

2.3 Identité personnelle et identité sociale

La première moitié du XX^{ème} siècle est marquée par deux modèles théoriques au sujet du lien entre affectivité et identité personnelle : le behaviorisme et la psychanalyse. Ces modèles pointent l'importance des expériences infantiles dans la construction de l'individu.

Le behaviorisme affirme que le milieu dans lequel évolue un sujet, et les stimulations (sociales et intrapersonnelles) qu'il offre, conditionne les habitudes qui façonnent le développement. La psychanalyse, quant à elle, confère à l'enfance une place prépondérante dans la construction de la personnalité et du futur adulte et, dans cette mesure, à l'histoire affective de l'enfant.

Lorsque l'on parle d'identité sociale, cela sous-entend les rôles sociaux qu'un individu adopte, en fonction du milieu dans lequel il se trouve, du contact et des personnes qui l'entourent. Celle-ci est donc idéalement construite au sens où elle repose sur des croyances, normes, opinions partagées par un groupe social. Ainsi, en partageant ces marqueurs, tout en se les appropriant, un lien social est créé entre les individus de ce groupe, et assure leur communication. En ce sens, les sujets y construisent leur identité sociale ainsi que, par appropriation de ces représentations, leur identité personnelle.

Les travaux de Pierre Tap (1979) définissent l'identité personnelle comme un ensemble de représentations de soi, à savoir des caractéristiques variées (physiques, psychologiques, morales,

sociales, culturelles) qui permettent à l'individu de parler de soi, se définir, et par conséquent se connaître ou se faire connaître. C'est aussi par ces caractéristiques qu'il peut être décrit par autrui, ou entendre parler de lui.

Au fur et à mesure de son évolution, l'enfant va traverser différentes périodes qui vont structurer les strates de son identité, allant du sentiment d'être une même personne à tout moment de son existence, au sentiment d'unité, d'unicité et d'originalité (être un être singulier, avec différents traits de personnalité et de caractère), la différenciation et l'autonomie au regard de l'autre, et enfin, la réalisation de soi. Cette dernière se traduit par le sentiment de capacité et de compétence personnelle à accomplir des tâches, relever des défis, surmonter des peurs, qui sont tous motivés par le désir de reconnaissance et de satisfaction personnelle. La réalisation de soi semble donc être un élément source d'épanouissement et d'image de soi valorisante, satisfaisante, gratifiante.

2.4 Les différentes facettes de l'image de soi

2.4.1 Variations des images de soi selon l'âge

Au regard des chapitres précédents, on sait que les enfants, entre trois et sept ans, évoluent dans une période de développement pendant laquelle ils construisent une conscience d'eux-mêmes comme être singulier. Cette période est majoritairement marquée par le penchant naturel au narcissisme et à la surestimation, du fait des découvertes sur sa propre personne. Ainsi, les enfants dans cette tranche d'âge dépeignent majoritairement une évaluation d'eux-mêmes positive.

Aussi, comme vu précédemment, il est maintenant concevable que l'évaluation qu'un enfant établit sur lui-même se construit en partie par le prisme de sa relation avec autrui et l'intériorisation de jugements, normes, induits comme positifs ou négatifs. Au cours de l'enfance puis de l'adolescence, l'« autre » en jeu dans ce jugement va évoluer, passant des parents pour le jeune enfant, s'élargissant ensuite aux professeurs pour atteindre, à l'adolescence, les pairs, les amis. Entre 7 et 10 ans, l'enfant passe un nouveau cap dans son développement et acquiert des capacités sociocognitives de décentration, ouvrant alors la brèche à la prise en compte des opinions que les autres peuvent avoir de lui. Cette période est donc marquée par une modification, voire une baisse considérable de son autoévaluation. À la fin de l'école primaire, les enfants semblent donc passer d'une évaluation de soi positive, surestimée à une diminution de leur estime d'eux-mêmes, engendrée par une évaluation dévalorisante de leurs capacités personnelles. (Hue, Rousse, BonMarie, et Strayer, 2009, p. 9). Ceci s'explique en partie par le fait que les enfants parviennent à se décentrer cognitivement d'eux-mêmes pour s'ouvrir à la comparaison sociale et par là, au réajustement de sa perception.

L'école primaire, lieu de socialisation essentiel et cycle des apprentissages fondamentaux de l'enfant, contribue donc à la construction de soi tenant compte des comparaisons avec les autres enfants et les retours des adultes enseignants. Les recherches ont montré (Oubrayrie-Roussel et Bardou, 2015) que l'estime de soi diminue entre sept et dix ans. Entre douze et quatorze ans, c'est le jugement de l'apparence physique, l'acceptation sociale et les compétences scolaires qui sont le centre des pensées jugeantes des enfants. Puis, l'estime de soi par le prisme du social et du cognitif tend à se stabiliser, au cours de l'adolescence. Cela met en évidence qu'à l'enfance, le sujet est en proie à de nombreux remaniements de sa personnalité et de son jugement personnel là où, par développement et maturité, l'adolescent parvient à consolider son estime de lui-même, même si elle demeure influençable à tout moment de la vie. En outre, la découverte du corps et des changements physiologiques, biologiques, sociaux et scolaires peuvent ébranler et induire une baisse d'estime de soi au cours de l'enfance, car synonymes d'expériences puissantes émotionnellement. La puberté marque le paroxysme de cette instabilité.

Mais alors, qu'en est-il avant l'âge de 7 ans ? Selon les théories de Piaget, entre 2 et 6 ans, l'enfant se trouve dans le stade de « *l'intelligence intuitive* ». Il passe alors d'un être égocentrique et percevant le monde selon sa personne à la décentration de soi. Il commence à envisager les choses comme extérieures à lui et donc comme pouvant le nourrir et le faire grandir. C'est de cette manière qu'il se met à agir selon son intuition, selon ces ressentis nouveaux qui se présentent à lui et qu'il n'est pas encore en mesure de contrôler. Il agit donc intuitivement et naturellement selon ce que ses perceptions sensorielles et émotionnelles lui dictent. Il s'engage alors d'autant plus facilement dans des actions ou des rencontres car il en éprouve du plaisir, qu'il conscientise, et il apprend à exprimer ce qu'il aime ou non.

En grandissant, et au cours des expériences en début d'école élémentaire (comme il est le cas pour les sujets de mon étude, soit de 6 à 8 ans), les enfants deviennent progressivement capables de comprendre l'autre, d'identifier une prise de position ou un état mental chez autrui. Des jeux de compétitions se dessinent pour tester ses limites, choisir ses amis et chercher à s'intégrer, se valoriser dans un groupe. D'un point de vue cognitif, l'enfant devient de plus en plus attentif à sa performance, à y mettre en relation les résultats et développe parallèlement une morale préconventionnelle qui le mène à concevoir les conséquences de ses actions.

Bien que les âges donnés et sériés par les scientifiques correspondent à des moyennes, et que de nombreuses différences peuvent exister à âge égal, on perçoit que la période antérieure à 8 ans présentent des évolutions de développement cognitives, psychosociales et affectives très marquantes et dont les découvertes sont considérables pour un jeune enfant.

C'est pourquoi, à ces âges singuliers de transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire, période à laquelle l'enfant développe les prémises de ses fondations cognitives, psychosociales et affectives, il m'a semblé intéressant et opportun d'interroger la conscience de l'estime de soi chez des enfants en CP et CE1 (de 6 à 8 ans). Ainsi, de questionner l'influence de leur développement, leur perception et compréhension du monde sur leur construction émotionnelle. De plus, c'est également le manque de recherches scientifiques auquel j'ai été confrontée pour cette tranche d'âge qui m'a immiscée sur ce chemin, afin de tenter de comprendre si ce manque peut être lié à « l'immaturation » cérébrale de l'enfant.

2.4.2 Variations selon le sexe

D'un point de vue général, les études montrent que les filles et les garçons ne connaissent pas les mêmes variations dans la construction d'estime d'eux-mêmes et que celle-ci s'inverse au cours de l'adolescence. Les garçons connaissent une fortification de leur estime entre quatorze et vingt-trois ans, là où les filles tendent précisément à perdre confiance et voir leur estime diminuer (Oubrayrie-Roussel et Bardou, 2015).

Les deux champs dans lesquels cette nette différence s'observe concerne l'estime de soi sociale et l'estime de soi scolaire. Les filles, notamment au regard de ce dernier, semblent être bien moins indulgentes avec elles-mêmes et nourrissent des sentiments d'infériorité vis-à-vis du sexe opposé du même âge. Une étude questionnant l'autoévaluation des compétences personnelles d'un groupe de 1338 élèves (676 filles et 676 garçons), répartis en cinq niveaux scolaires selon leur âge (CP – CE1 – CE2 – CM1 – CM2), affiche des résultats explicites, dont deux données importantes en ressortent (Hue, Rousse, Bon, et Strayer, 2009. *Bulletin de psychologie*, 499, 3-14). D'abord, les garçons ont, pour chaque groupe d'âge, une autoévaluation toujours supérieure ou égale à celle des filles, quel que soit le critère interrogé (compétences cognitives, sociales, sportives et estime de soi). Puis, alors qu'à l'entrée au CP, les deux sexes s'évaluent de façon quasi égale au regard de leurs compétences cognitives, sociales et l'estime de soi ; l'autoévaluation des filles chute considérablement entre le CP et la fin du CE2, là où celle des garçons reste relativement stable. (Hue, Rousse, BonMarie et Strayer, 2009).

Donc, l'image de soi semble être touchée par une dévalorisation précoce chez les filles. Le nombre de filles confirmant cette évolution négative augmente plus rapidement que le nombre de garçons, pour cette même image. Se dessine à cet égard le rôle crucial de la société patriarcale qui est, à bien des égards, toujours prédominante à l'heure actuelle. Il n'est pas sujet ici d'un débat social en revanche, force est de constater, au regard de la science, que la société qui place l'homme comme sexe fort, et qui pousse les garçons, depuis leur enfance, à adopter une posture de domination et

d'accès au pouvoir, ne se soucie guère de l'impact tant émotionnel que psychique et social engendré sur le sexe féminin.

Le critère physique est un autre point qui semble majoritairement fragiliser l'estime de soi du sexe féminin. Nombreux sont les facteurs qui, pour les générations actuelles, sont bien plus prédominants que quelques décennies en arrière : publicités de toutes parts, expansion des réseaux sociaux, fast-fashion et campagnes de promotions à outrance Le corps devient, dès lors que la jeune enfant entre dans la puberté, un objet de critiques, de comparaisons à une norme établie socialement, amenant les filles à se considérer comme un corps d'apparat. Le corps n'est plus perçu comme la maison de l'âme, de la personnalité mais comme un objet qui, inévitablement, devient la proie à des interprétations subjectives, des complexes, des comparaisons et revêt une valeur première d'estime (Chollet, 2012). Ainsi, les filles, en grandissant, ont davantage tendance à se critiquer, à douter d'elles-mêmes, que ce soit sur le plan scolaire ou physique, et donc à alimenter une image de soi négative.

En définitive, les premières années de développement dans la vie d'un enfant sont très importantes dans la construction de l'image de soi, bien que tout ne se joue pas avant six ans. Ces premières années de vie sont, en quelques sortes, les prémisses du fondement psychique de l'individu, même si toute autre étape de la vie comporte ses propres enjeux.

La conscience d'une valeur personnelle n'est donc pas figée, et peut varier tout au long de la vie. L'estime de soi et les représentations qui en découlent, d'après ces éclairages scientifiques, constitue alors un facteur considérable de prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les enfants. Les images de soi construites sont une réserve consciente des forces personnelles, perçues positivement ou négativement. Or, ce sont dans ces réserves que l'individu, enfant ou adulte, va puiser de l'énergie et de la motivation pour appréhender, combattre, gérer les différentes expériences de sa vie.

III / FAIRE UNE PLACE AUX ÉMOTIONS À L'ÉCOLE : ENJEUX D'UNE CONSIDÉRATION DES ÉMOTIONS NÉGATIVES

3.1 Rôle de l'environnement scolaire dans les représentations de soi des élèves

3.1.1 Rapport à l'erreur et à l'échec

La valeur accordée à l'accomplissement de l'activité et à son issue sont déterminantes dans le déclenchement des émotions. Dans ce cadre, l'école peut être source de gratification autant que source de dépréciation, dont l'impact peut directement toucher l'estime de soi et l'influencer dans un sens positif ou négatif. Depuis les programmes officiels de 2015, de nouveaux objectifs apparaissent quant

à la santé mentale des élèves et dessinent des perspectives d'enseignement pour développer et fortifier l'estime de soi des élèves. Cela sous-entend un positionnement pédagogique engagé de la part de l'enseignant, dont l'un des moyens prégnants consiste à requestionner la place de l'erreur à l'école et dans la classe. En effet, « *l'erreur est porteuse de signification, elle renvoie à l'élève – en tant qu'une personne dans le cadre de l'école – à ses capacités, à ses difficultés, à sa façon de raisonner et d'utiliser ses connaissances* » (Guignard, 1988) (Jendoubi, 2022).

Selon la psychologie cognitive (Jendoubi, 2022), l'erreur est génératrice de progrès dès lors qu'elle est conscientisée, analysée et comprise. À l'inverse, si elle est pointée et décriée, sans possibilité de la réexploiter à bon escient, elle se transforme en un élément à fuir, générateur de peur. Il a d'ailleurs été mis en évidence que « les enseignants, comme les apprenants, associent fréquemment à la prise de conscience de leurs erreurs des éléments parasites d'ordre émotionnel » (Favre, 1995, p 86). La plupart des individus, quelque soit leur âge, ont construit un rapport à leurs propres erreurs qui est lié à des normes sociales, sociétales, scolaires ou véhiculées inconsciemment par l'entourage et la culture. Ces habitudes dogmatiques ont impulsé une relation conflictuelle à l'erreur, causant des réactions émotionnelles fortes et marquantes. Par conséquent, chaque individu construit, selon son expérience, un rapport singulier vis-à-vis de l'erreur et de l'échec. L'émotion découle donc du constat *a posteriori* de l'erreur commise, qui se définit comme une émotion rétrospective.

Aussi, Pekrun et ses collaborateurs ont mis en évidence la « théorie du contrôle » et le poids de la valeur accordée à la tâche dans les émotions ressenties si l'échec se présente. Ces émotions dépendent de la valeur subjective (positive ou négative) qui est accordée à l'activité engagée et de la perception de contrôle sur la situation. En classe, cette théorie s'illustre facilement : si un élève commet une erreur dans une tâche à laquelle il accorde une grande importance et valeur affective, sa déception et colère seront bien plus importantes que si la tâche lui est égale.

Même si les situations d'apprentissages à l'école recherchent la déstabilisation temporaire des représentations des élèves, en favorisant les conflits socio-cognitifs, l'élève doit donc avant toute chose cultiver un rapport émotionnel serein avec l'erreur. Il est primordial qu'il l'intègre comme une partie inhérente de ses apprentissages, et non comme un accident aberrant et interdit car, c'est dans cette mesure que l'équilibre entier de l'enfant peut être affecté, au lieu du seul référentiel individuel réellement impliqué dans ce contexte.

3.1.2 Rôle de l'enseignant dans la construction de soi des élèves

Pour permettre aux élèves de s'épanouir au sein de la classe, d'évoluer en toute vulnérabilité sur le chemin des apprentissages que l'école lui impose, l'enseignant joue un rôle fondamental dans

les relations que l'enfant lie avec le lieu, les camarades, les adultes et sans nul doute avec les savoirs et connaissances et compétences que l'on attend de lui.

Le professeur se doit de penser l'espace de la classe et son rapport aux élèves dans une perspective bienveillante, positive et enrichissante. Il faut créer des opportunités pour que l'ensemble des élèves, au regard de leurs différences d'évolution et de construction, soient prêts à se « nourrir » les uns des autres, par imitation, entraide, émulation (Montagner, 2012). Ainsi, pour rendre cela possible, l'enseignant veille :

- à développer des stratégies d'accueil en classe et de temps d'échanges rassurants et sécurisantes pour l'enfant
- créer des ambiances de partages, de libération verbale des émotions et sensations, grâce à des espaces et des temps d'expression, d'interaction, de communication, de médiation.
- créer des aménagements et dispositifs de travail propices à l'exploration et le développement de compétences psycho-sociales

Aussi, le lien que tisse l'enseignant avec ses élèves, et ses pratiques pédagogiques influent le rapport affectif de l'élève avec les différentes tâches et activités qu'il rencontre. La façon d'enseigner et la structure des enseignements sont des éléments importants impactant la capacité, réelle ou perçue des élèves, à réaliser l'activité. Les stratégies éducatives misant sur la punition, l'humiliation, le pointage de l'erreur, sont associées à des émotions inhibantes telle que la colère, l'anxiété, la peur.

Finalement, il convient de ne pas oublier qu'en tant qu'êtres sociaux de parole et expressifs, l'enseignant et les élèves sont par nature dotés de certains conditionnements affectifs propres à l'êtres humains. Dans ce cadre, le phénomène de « contagion émotionnelle » est plus que présent dans la classe et dans la relation enseignant-élève. Celle-ci se définit comme le principe selon lequel l'être humain aurait tendance à imiter l'autre inconsciemment (expressions faciales, vocales, posture, etc.) dans le but de converger émotionnellement. Par conséquent, les élèves peuvent être amenés à s'adapter aux émotions manifestées par l'enseignant et à s'y calquer. Il est donc concevable que les émotions positives de l'enseignant (enthousiasme, rire, jovialité) contribuent à améliorer considérablement, et à nourrir la motivation et le dynamisme des élèves, permettant l'émergence d'expériences émotionnelles positives dans la classe.

3.2 Influence d'une image de soi positive sur le développement scolaire

3.2.1 Lien entre émotions et apprentissage

L'école est le lieu synonyme d'apprentissages et d'expériences sociales, qui sont indissociables l'un de l'autre. Les enfants qui franchissent la porte de l'école sont des personnes débordantes de vie, curieuses, créatives. Mais aussi, ce dont il convient de ne pas oublier, des

personnes vulnérables, fragiles, qui communiquent leur détresse, leurs peurs, leur sécurité affective sans filtre.

Les programmes scolaires plébiscitent les connaissances et compétences que tout enfant doit acquérir à l'issue de chaque fin de cycle pour parfaire sa construction citoyenne et développer des savoirs qui lui permettront de s'insérer dans la vie professionnelle adulte. Une part du raisonnement est donc basée sur l'acquisition des apprentissages scolaires du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul comme déterminant la réussite scolaire. Or, il est parfois omis de souligner que prendre en compte ces éléments indépendamment de l'affect mis en jeu et en corps dedans est vraisemblablement indispensable pour les rendre viables et efficaces (Montagner, 2012).

La théorie de Pekrun et ses collaborateurs (2007), révèle le rôle des émotions dans la construction des apprentissages et la réussite des élèves. Il est révélé que les émotions, selon leur type, peuvent directement engager ou désengager un enfant dans une tâche ou dans son implication au sein d'une discipline complète. Les émotions positives semblent accroître l'attention et la motivation sur l'activité, décupler les raisonnements et recherches créatives de résolution, propices à la performance. À l'inverse, un état émotionnel négatif semble inhiber les prises de décision, concourir à des procédures de résolution inefficaces.

Au grès de son parcours, chaque élève construit un rapport affectif spécifique avec chaque champ d'apprentissage et/ ou d'activités particulières qu'il doit réaliser. Ses expériences variées, couplées à son évaluation subjective de la situation influent ce rapport affectif construit. Bon nombre de paramètres vont faire varier et évoluer les émotions déclarées par un élève au regard d'une tâche ou d'une discipline : le support matériel, les modalités d'exécution, la clarté de la consigne, le potentiel de simulation cognitive, qui influencent le contrôle perçu sur la tâche à effectuer, la valeur qui lui est accordée et par conséquent l'affect qui s'y lie (Soulier et Gobin, 2021). Ainsi, les expériences émotionnelles en milieu scolaire sont modulées par l'évaluation subjective de l'enfant élève, et se construisent au regard de la perception qu'il a de ses capacités dans telle discipline ou activité, et le contrôle perçu sur la situation. Cette variabilité interdisciplinaire aurait tendance à perdurer dans le temps, voire à s'intensifier au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité.

Respectivement, les situations pensées pour engager les élèves et favoriser leur motivation, couplées à des tâches propices à l'autonomie sont plus susceptibles d'être associées à des expériences émotionnelles positives. Donc, une activité présentée aux élèves comme le moyen de maîtriser et d'apprendre un nouveau savoir est plus souvent associée à des émotions positives, qu'elle soit réussie ou non. *À contrario*, annoncer des buts de résultats et de performance provoquent des émotions contrariantes, que ce soit au cours de la réalisation ou à l'issue, en cas d'échec (Soulier et Gobin, 2021).

Il convient alors de permettre à chaque enfant de s'épanouir dans toutes les sphères de l'école, dans toutes ses dimensions intrapersonnelles, loin de toute anxiété, peurs paralysantes, blocages émotionnels. C'est dans ces conditions que s'ancre la sécurité affective de l'enfant au regard de nouveaux apprentissages, et lui offre l'opportunité de voir émerger un sentiment de compétence.

3.2.2 *Sentiment de compétence*

Le sentiment de compétence découle d'un concept anglais (*self-efficacy belief*), mis en lumière par le psychologue canadien Albert Bandura en 1977. Il se définit comme « *des jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performances* » (Guichard et Huteau, 2022). On comprend donc par-là que le sentiment de compétence qu'une personne façonne sur elle-même est lié à un sentiment de capacité vis-à-vis d'une tâche à accomplir. C'est dans cette mesure qu'il diffère spécifiquement de l'estime de soi, car ce sentiment est associé à des activités spécifiées, là où l'estime de soi s'apparente à une évaluation globale de sa personne.

Ainsi, un sentiment de compétence est susceptible de varier et d'évoluer en fonction du contexte, de l'environnement et des critères de réussite relatif à l'activité ou la tâche en jeu. Les études (Guichard et Huteau, 2022) en ont défini quatre facteurs qui le caractérisent :

- les réussites du passé ;
- le rapport aux autres, qui est basé sur l'observation et la comparaison d'un individu « modèle » sur lequel est calqué les critères de réussite et de succès ;
- la persuasion du discours verbal qui accompagne l'action : s'il est de nature encourageant, valorisant, il conditionne notre cerveau à une sensation de capacité à accomplir ce à quoi on se destine ;
- les états physiologiques et émotionnels

Ces facteurs sont tous reliés à un point commun : le rapport à l'échec. Des enquêtes menées dans la sphère scolaire par Hampton et Mason (2033) (Galand et Vanlede, 2004) ont montré la corrélation entre le sentiment de compétences et le rapport à l'erreur. En effet, un enfant qui peine à accumuler des expériences de réussite développe un faible sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, il est aussi soulevé que les expériences scolaires de maîtrise dépendent du feed-back délivré par l'enseignant et la place de l'erreur dans la classe et les apprentissages. Si la place de l'évaluation normative est prédominante et utilisée pour « catégoriser » l'élève au regard de ses capacités, les notes, le peu d'encouragements vers le succès et la valeur d'échec nourrissent alors un sentiment d'anxiété et d'incapacité. De plus, les élèves sont facilement susceptibles de penser que s'ils commettent des erreurs, ils provoqueront le mécontentement, la déception de leur enseignant. Le

rapport à l'erreur qui se construit devient alors néfaste dans la mesure où il est source d'angoisse et rend le sentiment de compétence non plus valorisant et gratifiant mais déterminant pour être un « bon élève ». *A contrario*, cultiver un rapport serein et bienveillant à l'erreur, comme étant un moyen d'apprendre et de rebondir pour s'améliorer, tend à diminuer les émotions négatives liées à l'erreur. Cette diminution peut alors amener les élèves à se diriger vers des tâches de plus en plus complexes, vers une plus grande prise de risques et une peur d'échouer bien moins prégnante, dont l'effet est alors vertueux pour le sentiment de compétence. (Souliez et Gobin, 2021).

Problématique et hypothèses.

Alors, comment prévenir des constructions d'images de soi dévalorisantes, chez des sujets de six à huit ans, face aux trois émotions primaires que sont la colère, la tristesse et la peur ?

L'objectif de mon questionnaire est d'immiscer une tentative de compréhension de la façon dont se construisent les auto-jugements des enfants, à la suite d'une émotion particulière vécue, pour prévenir des failles dans la construction et l'épanouissement de l'enfant. Plus précisément, il s'agit d'étudier le lien entre processus d'intériorisation et de construction d'images de soi, avec le vécu émotionnel de la colère, la tristesse et la peur, qui amèneraient les enfants à développer une vision négative d'eux-mêmes.

Pour tenter d'y apporter des réponses, il conviendra de laisser une part de parole et d'expression aux élèves, tout en leur donnant des outils déclencheurs, pour qu'ils se questionnent et saisissent le sens de ce travail. Ainsi, je souhaiterais recourir à une approche empirique mixte, basée sur des données à la fois quantitatives (par le biais de questionnaires élaborés) et qualitatives. Ces dernières, s'axeront sur deux voies :

- Une voie collective, recensant divers travaux plastiques réalisés par les enfants et leur analyse selon des outils d'analyse scientifiques et psychologiques vérifiés.
- Une voie plus individuelle, portant sur l'analyse d'échanges et de verbalisations portant sur certaines activités, avec des élèves préalablement ciblés (régulièrement en proie à des émotions intenses en classe)

Les résultats de cette méthode seront, je l'espère, révélateurs et intéressants pour confirmer ou non mon questionnaire. D'une part, ils confirmeront, ou non, la pertinence et la possibilité d'adapter des outils d'études psychologiques à des sujets de six à huit ans, pour identifier la nature des images de soi de ceux-ci. Puis, ils jugeront la pertinence des choix de modalités et de matériels d'analyse : questionnaires et expressions guidées des enfants, par le dessin.

DEUXIÈME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE, APPLICATION DE DISPOSTIFS DE RECHERCHES ET DISCUSSION.

Au vu de la partie théorique de cet écrit, il apparait donc qu'un travail sur les émotions et leur appréhension personnelle permet de développer l'intelligence émotionnelle d'un individu. Cette compétence lui permet alors de mieux se connaître et de mieux s'estimer. Ainsi, c'est ce que je vais tenter de démontrer, en deux temps, grâce à un travail autour des émotions et des représentations de soi des enfants.

D'une part, pour tenter de dresser un tableau de la nature des images de soi qu'ont des enfants de six à huit ans. Celles-ci seront évaluées selon des caractéristiques personnelles, sociales et scolaires, par le prisme d'interprétations de trois émotions (colère, tristesse et peur). Puis, d'autre part, pour initier un travail de création d'outils de régulation, pour que les élèves se connaissent et s'estiment davantage.

L'objectif de cet apprentissage est que l'enfant ne se définisse pas négativement par ses émotions vécues, du fait d'une méconnaissance et incompréhension de celles-ci. Au contraire, l'enjeu est qu'il puisse les comprendre, afin de comprendre ce que cette émotion traduit de lui, et qu'il puisse choisir la réaction et les outils appropriés pour améliorer son estime.

I / ENSEIGNER LES ÉMOTIONS ET ÉVALUER L'ESTIME DE SOI CHEZ DES ENFANTS

1.1 Les outils existants aux variables quantitatives

Pour construire mon travail d'analyse, j'ai préalablement pris connaissance d'outils existants. D'abord, certains outils développés par des scientifiques, pour évaluer l'estime de soi, et conçus pour un recueil de données quantitatif. Parmi eux, j'ai porté mon attention sur les trois outils suivants :

- L'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (E.T.E.S)

Celle-ci est composée de soixante affirmations, selon cinq domaines de l'estime de soi : le soi scolaire, le soi physique, le soi émotionnel, le soi social, et le soi futur. Les sujets doivent alors répondre à ces affirmations selon une échelle allant de 1 à 5, correspondant à leur « degré » d'accord avec celles-ci (1= « pas du tout d'accord » ; 5 = « tout à fait d'accord »). La particularité de ces affirmations est qu'elles ne présentent pas toutes la même forme de rédaction, certaines étant à l'affirmative et d'autres à la négative. Le score final s'obtient en additionnant les différents scores cumulés sur l'ensemble des réponses.

- L'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1965)

Elle est composée de dix affirmations, également formulées de façon positive ou négative. Le code de réponse s'étend de 1 à 4, correspondant à une même gradation entre le désaccord et le parfait accord. Comme pour le précédent questionnaire, il suffit d'additionner les scores aux questions pour établir un profil type d'estime de soi. Il n'y a pas de distinction entre hommes et femmes dans la nature des affirmations. Le barème de ce questionnaire définit un score inférieur à 25 comme le témoin d'une très faible estime de soi. Un score compris entre 25 et 31 équivaut à une estime de soi faible, un score entre 31 et 34 à une estime de soi dans la moyenne, un score entre 34 et 39 à une estime de soi forte, et finalement un score supérieur à 39 à estime de soi très forte.

- Le *Self-Perception Profile For Children* (SPPC), développé par Susan Harter, et sa version révisée de 1985.

Cet outil se présente comme une échelle d'estimation mesurant l'auto-évaluation et la dimension d'estime de soi d'un enfant, au regard de ses compétences scolaires. Il est composé de sous-échelles qui mesurent la manière dont se perçoit un enfant, et dont il perçoit ses compétences, dans les champs de l'acceptation sociale, des compétences sportives, d'apparence physique et de conduites comportementales. Les scores obtenus amènent à deux résultats distincts portant sur un score global d'estime de soi et un score de perception des compétences scolaires.

1.2 Les outils existants aux variables qualitatives

Enfin, en complément de ces données quantitatives, interviennent des outils aux données qualitatives, sur lesquels j'ai pris appui.

- Les représentations, en arts visuels, de soi et des émotions ; selon les travaux de Royer et Silva (2011), ainsi que ceux de Navarro (2003).

En m'inspirant de ces travaux, il s'agira de porter un regard analytique sur des dessins de bonhommes réalisés par les élèves. Ces auteurs apportent des éclairages sur la lecture de dessins d'enfant, en tant qu'outils d'analyse, d'interprétation et de connaissance de la personnalité de l'enfant. Dans la mesure où le dessin fait appel à l'imaginaire et révèle des aspects de la personnalité du dessinateur, il permet d'évaluer l'état affectif et émotionnel de l'enfant, l'image corporelle que celui-ci a de lui et l'image de soi inconsciente. Ces outils d'inspiration proposent des feuilles de notations du bonhomme selon les aspects et éléments constituant le bonhomme représenté. Les critères observés sont : la gestion de l'espace dans la feuille, les dimensions du dessin, la présence ou non de couleur, la personnalisation du dessin, l'expression du bonhomme et l'environnement représenté. Ce sont ces items qui permettent alors de coter le dessin pour le comparer à une norme.

- Les critères d'évaluation du dessin de l'enfant :

Ces travaux de A.Abraham définissent des critères de regard permettant d'interpréter et d'analyser des représentations dessinées que des individus font d'eux-mêmes. Parmi eux, les critères sur lesquels je m'appuierai pour les productions de mes élèves sont :

- **La hauteur des personnages dessinés :** appuyée par les études de Machover et Buck (1948) et Ludwig (1969), A.Abraham pointe le lien existant entre la hauteur du dessin et l'évaluation de soi. La hauteur du personnage est d'autant plus grande sur une zone de dessin que l'estime et l'évaluation de soi est stable, bonne. Ainsi, les enfants timides, anxieux, peu sûrs d'eux dessinent des figures plus petites que les enfants épanouis. Si un dessin est de très petite taille au regard de la feuille, l'interprétation porte à une perception négative de soi, à la dévalorisation, à la timidité, voire à la difficulté à se contrôler. À l'inverse, le dessin témoigne d'une certaine confiance en soi, voire d'un tempérament extraverti s'il occupe plus de la moitié de l'espace de dessin. Dans ce dernier cas, il peut aussi indiquer une difficulté à se contrôler ou une tendance à passer à l'acte (Crotti et Magni, 1996). Enfin, si l'enfant réalise une production qui dépasse largement le cadre de la feuille, il révèle par là un manque de contrôle personnel, une attitude d'opposition (Alschuler et Hattwick, 1947). Un dessin trop excentrique ou de très petite taille est donc un indice de déséquilibre émotionnel.
- **L'emplacement du dessin sur la page :** celui-ci est étroitement lié avec la place que l'individu pense occuper dans la société et dans son espace social. Celui-ci se mesure selon l'axe vertical et horizontal de la page qui définissent, par croisement, le centre géométrique de l'espace de dessin. L'emplacement « haut » ou « bas » est fonction de l'axe médian (2/3 du dessin se trouve au-dessus ou en dessous de l'axe). Un dessin placé en partie supérieure témoigne d'un état d'optimisme, d'appréciations positives et valorisantes, de satisfaction. À l'inverse, un dessin placé en partie inférieure témoigne d'un manque d'assurance, d'un état morose et triste, insatisfait. Sur l'axe vertical, une position en partie droite de l'espace graphique révèle une personnalité altruiste, tandis que la partie de gauche dépeint une personnalité tournée vers elle-même, de nature anxieuse. Ainsi, les enfants ayant des difficultés scolaires, ou en prise avec des évaluations de soi négatives ont tendance à placer leur dessin sur la gauche. Royer (1995) a illustré les zones symboliques permettant d'interpréter les dessins en fonction de leur emplacement, qui me servira de support à l'élaboration de mes outils d'analyse (annexe 1- *Zones symboliques de la feuille du dessin (Royer 1995)*).

La place du personnage dessiné sur l'espace graphique révèle alors l'atmosphère dans laquelle le sujet se construit en tant qu'individu dans son espace de vie. La position est

étroitement liée au processus de réalisation et d'évaluation de soi. Une mise en page excentrée, déformée, hors-norme se relie à une évaluation de soi appauvrie.

- **L'usage des couleurs :** D'après Buck (Royer, 1995), la couleur témoigne du noyau affectif profond de l'état psychologique de son auteur. En somme, un dessin avide de couleurs s'apparente à une expression sans tonalités affectives. Les enfants émotionnellement instables n'utilisent que quelques couleurs.

De plus, des recherches (Widlöcher (2002)) se sont penchées sur l'usage des différentes couleurs en lien avec leurs composantes émotionnelles véhiculées par le sujet :

- les couleurs chaudes sont utilisés par des enfants socialement bien adaptés au groupe ;
- les couleurs neutres sont quant à elles utilisées par des enfants introvertis, indépendants, voire agressifs ;
- le rouge contribue à exprimer l'hostilité, une position de rejet, d'agression, et la douleur ;
- le bleu dépeint un enfant qui s'adapte facilement aux règles ;
- le noir témoigne de la peur, de l'anxiété, la douleur et des comportements dépressifs ;
- l'orange révèle un état d'esprit heureux, détendu, épanoui
- le vert est à relier avec une légère opposition à une discipline trop rigoureuse ;
- le violet est relatif à un enfant en prise à des tensions conflictuelles.

Enfin, la répartition des couleurs n'est pas à négliger. Des couleurs très isolées sur l'ensemble de l'espace de dessin mettent en évidence la présence d'une certaine rigidité, d'une crainte de l'artiste. À l'inverse, le mélange brouillon de plusieurs couleurs est reflet d'un conflit interne, d'une tendance à l'impulsivité. Les dessins monochromes, quant à eux, se distinguent selon deux types :

- Monochromes de couleurs sombres : témoins d'états dépressifs, d'une tendance à l'abandon et la dépréciation.
- Monochromes aux couleurs tempérées : témoins d'une affectivité stable, d'un état d'esprit tranquilisé et apaisé.

Enfin, des dessins souillés, raturés, agrémentés de couleurs sombres, froides, de rouge et de noir témoignent d'enfants en proie à des souffrances par rapport à leur image corporelle (Barbey, 2002). Certaines études (Brechet, Picard, & Baldy, 2007) demandant à des enfants (5 à 11 ans) de dessiner des personnages ou des objets connotés positivement ou négativement ont montré que très tôt, un enfant peut utiliser la taille, la couleur pour exprimer une émotion symbolique par son dessin, mais que l'expressivité n'augmente et ne se précise que plus tardivement, entre 8 et 12 ans.

Ici, dans mon étude, le dessin sera envisagé comme un outil d'observation et d'analyse psycho-affectif. Il sera exploité comme un indicateur de la représentation de soi de l'enfant,

permettant de mettre en lumière la manière dont il se voit, au regard d'une situation liée à une émotion, et constater la différence qu'il crée entre lui-même et autrui.

II / PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE ET DES EXPÉRIMENTATIONS

2.1 Participants

Ce travail expérimental est appliqué à une classe de double niveau CP/CE1, de vingt-et-un élèves. Sur cet effectif, treize élèves sont des CP, et huit sont des CE1. Les élèves sont donc âgés de six à huit ans au moment de l'étude. Parmi les élèves de CP, cinq sont des filles et huit sont des garçons. Le groupe des CE1 compte quant à lui quatre filles pour quatre garçons. L'école est implantée dans une commune dont la démographie est majoritairement composée de CSP et CSP+ (d'après les chiffres de l'INSEE, 2019). L'école fait partie d'un PIAL et accueille, dans le cadre de l'école inclusive, des élèves en situation de handicap.

Après observation de l'ensemble de la classe et de la diversité des élèves au cours de la période 1, j'ai pu constater que certains élèves avaient tendance à manifester des comportements pouvant être signe d'un manque de confiance et/ ou de faible estime personnelle, d'un point de vue scolaire ou social. Ces interprétations m'ont été permises par ce que les élèves communiquaient, inconsciemment : le langage corporel (repli sur soi, participation inexistante en situation d'apprentissage, expression faciale fermée) ; le langage verbal (« c'est trop dur », « je n'y arriverai jamais » ; « il/elle est plus fort(e) que moi »). D'autre part, j'ai également été témoin de certaines réactions colériques ou conflictuelles avec le maître de la part d'élèves cherchant à exprimer leur frustration dans des apprentissages. Ces situations ont majoritairement abouti à un abandon de la tâche entamée ou demandée.

Au cours des périodes suivantes, j'ai donc entrepris un travail hebdomadaire avec les élèves, portant sur la compréhension et l'accueil des émotions et le sentiment d'estime de soi. Différents questionnaires, au début de chaque séance, ont été renseignés par l'ensemble des élèves. J'ai ensuite répertorié et croisé les résultats dans des tableaux et des graphiques afin de pouvoir lire les réponses obtenues et les étudier plus judicieusement. Les élèves ont également été amenés à produire des dessins, selon des consignes données. Je les ai ensuite soumis à analyse par une grille élaborée selon les indices que j'ai extraits de leurs productions, et les apports des recherches scientifiques mentionnées ci-dessus. Dans chaque analyse élaborée, j'ai mis au minimum deux variables en relation pour constater si elles exerçaient des influences l'une sur l'autre.

2.2 Procédure

Ce travail propose de développer certaines méthodes et activités empruntées à l'éducation émotionnelle, selon le soi émotionnel, le soi compétent et le soi social (donc influence du miroir social). Aussi, mon approche vise à intégrer à ces activités des contextes évoquant les trois émotions à impacts psychocorporels négatifs (colère, peur, tristesse). Par-là, il s'agit de questionner leurs possible influences dans l'élaboration du concept de soi et du sentiment de compétence de l'enfant.

Donc, cette étude et ces recherches ont été pensées selon deux séquences complémentaires, permettant une évolution croissante dans la connaissance et l'analyse des émotions, pour ensuite amener les enfants à cultiver un regard positif sur eux-mêmes.

Ce travail débute en période 2. Ce choix se justifie par la nécessité d'un climat de classe rassurant, pour entrer dans un travail « intime » et vulnérable avec les enfants. En effet, j'ai préféré laisser aux élèves le temps de la période 1 pour qu'ils apprennent à se connaître, se familiarisent les uns aux autres et tissent des liens entre eux. De la même manière, cela m'a permis d'apprendre à mieux connaître mes élèves, à percevoir ceux plus ou moins fragiles émotionnellement, et également créer un lien de confiance et de bienveillance avec eux, propice à un travail sur les émotions et sur l'expression de soi.

La première séquence vise l'objectif principal de permettre aux élèves de développer des connaissances pour nommer et identifier les émotions, chez eux et chez autrui. En m'appuyant sur les travaux et propositions d'activités d'Alix (2020), ainsi que de Gobin et al. (2021), quatre émotions primaires ont été abordées avec les élèves : la tristesse, la colère, la peur et la joie. Mon choix s'est porté sur ces quatre émotions car, il me paraissait plus pertinent d'approfondir la connaissance de ces émotions « simples » pour un travail porteur de sens, plutôt que d'introduire trop d'émotions, parfois abstraites, au vu de l'âge de mes élèves. De plus, l'observation de ceux-ci tout au long de la période 1 m'a permis de constater deux émotions prégnantes chez quelques élèves : la colère (se manifestant par un comportement virulent, beaucoup de prises de parole intempestives et des situations de conflits avec mon MAT), et de la peur (se manifestant par une grande anxiété, un repli sur soi, des tremblements et crispations lors d'exécutions de travaux). L'enjeu étant, au cours de la deuxième séquence, de questionner le lien entre une image de soi négative et les émotions à impacts psychocorporels négatifs, il m'a paru plus pertinent de limiter le champ d'exploration à ces trois émotions inconfortables, afin d'avoir une base plus stable de travail.

L'émotion a été introduite auprès des élèves comme une réaction du corps quand quelque chose se passe autour de nous, dans notre environnement proche. Chacune des trois émotions colère, tristesse et peur fait l'objet de deux séances de travail. Pour nourrir le travail d'analyses quantitatives

et qualitatives explicité ci-dessus, chaque première séance dédiée à une émotion se déroule comme suit :

- Phase de lancement par un questionnaire de cinq à six items, distribué aux élèves, afin de recueillir leurs perceptions d'une émotion et de leur estime d'eux-mêmes à ce stade de l'année.
- Phase d'expression : « Dessine-moi un bonhomme » puis « Dessine-toi », où les élèves sont amenés à dessiner en premier lieu un bonhomme selon une certaine émotion puis, se dessiner eux-mêmes à travers cette même émotion.
- Phase de découverte et d'approfondissement : par lecture d'une série d'albums réalisés par Aline De Périgny, qui permet d'aborder chaque émotion plus en profondeur. Chaque lecture est suivie d'échanges, de discussions et de partages autour de la compréhension de l'album, des ressentis, pour élargir la connaissance des élèves.

La séance 2 a pour but de décrire les modifications qu'elles entraînent sur le visage et dans le corps. D'abord, via les expressions faciales, que les élèves ont ensuite pu mimer et reproduire avec un miroir. Enfin, l'album *À l'intérieur de mes émotions*, de Clotilde Perrin, grandement explicite pour les enfants et source d'inspiration par son format manipulable, a servi de support d'analyse des ressentis et impacts corporels de l'émotion.

La deuxième séquence s'est déroulée au cours de la période 3. À travers cette séance, j'ai amené mes élèves à prendre conscience des besoins dissimulés derrière une émotion. De la même manière que précédemment, le travail s'est effectué en s'interrogeant sur les 3 émotions d'études, une par une.

- D'abord, en reprenant la série d'album d'Aline De Périgny déjà étudiée avec les élèves, en guise d'univers de référence de chaque émotion. Les élèves ont été amenés à réfléchir, par groupes, sur les raisons, les situations pouvant provoquer une telle émotion pour le personnage.
- Après recueil et partage des idées émanantes des différents groupes, les élèves ont dans un second temps interrogé les facteurs déclenchants chez eux, l'émotion en question. Ce travail s'est effectué sur la base d'un support à compléter en deux temps (cf annexe 2) :
 - o Localiser, sur la représentation du corps, à quel endroit l'émotion pouvait être ressentie ;
 - o Puis, ajout de mots clés relatifs aux événements ou situations pouvant provoquer cet état émotionnel.
- Enfin, après identification des raisons pouvant déclencher une émotion et les besoins non assouvis liés, il a été question de les initier à cultiver des pensées positives pour atténuer les biais négatifs de ces trois émotions.

M'inspirant des pratiques d'éducation émotionnelle, les élèves ont rempli des « nuages » de positivité dans lesquels ils étaient invités à dessiner toutes les choses susceptibles de leur donner le sourire, de réchauffer le cœur et de canaliser l'émotion par la simple pensée à celles-ci. (cf annexe 3)

La séquence s'est conclue par plusieurs ateliers réitérés (car appréciés et réclamés des élèves), de théâtralisation des émotions étudiées. Il s'agissait de se mettre en scène devant la classe pour faire deviner une émotion, selon différentes consignes (uniquement avec les expressions du visage, par le corps, uniquement par des onomatopées...). Par-là, il était question de confronter les élèves au regard de l'autre, dans l'ambiance bienveillante de la classe, pour les mener sur le chemin de l'acceptation émotionnelle et de l'acceptation de soi.

Finalement, pour évaluer la pertinence de mes questionnements d'étude et l'efficacité du travail partagé avec mes élèves, je leur ai à nouveau donné à compléter les questionnaires rencontrés en début de travail expérimental. L'enjeu est alors de constater et d'évaluer si, à l'issue de ces connaissances approfondies, les résultats relatifs à l'estime de soi, les critères de représentation de soi et, les valeurs sociales, émotionnelles et scolaires des élèves auront évolué, changé.

2.3 Matériel et outils

Pour ce faire, comme mentionné précédemment, je me suis appropriée les trois outils d'évaluation de l'estime de soi afin de les adapter à mes élèves et à leur tranche d'âge. En effet, mes recherches m'ont amenée à constater que bon nombre de questionnaires et de pratiques d'éducation émotionnelle s'adressent majoritairement à des sujets au-delà de huit ans. Ce constat s'explique peut-être par le fait que la découverte et l'étude du concept d'image de soi est relativement récente dans le domaine de la psychologie (années 1980). Ces applications et expérimentations en milieu enfantin sont alors restreintes. C'est pourquoi, je me suis interrogée sur l'évaluation de l'image de soi, au regard des trois émotions au cœur de ce travail. J'ai donc cherché à adapter les caractéristiques de ces outils scientifiques à mes élèves, pour qu'ils leur soient accessibles, compréhensibles, pour des résultats espérés pertinents.

Ainsi, j'ai répertorié les items de mes questionnaires selon trois caractéristiques : le soi social, le soi émotionnel et le soi scolaire. Chaque questionnaire est composé de cinq à six items/affirmations, afin d'éviter une surcharge cognitive pour les élèves, et m'assurer des réponses les plus engagées possible de leur part. Pour chaque questionnaire, les questions ont été lues à voix haute par moi-même, puis explicitées, afin de m'assurer d'une bonne compréhension des questions. Le choix du vocabulaire a été pensé minutieusement pour qu'il soit adapté à leur âge.

Les élèves devaient ensuite entourer, sur une échelle de smileys colorés et expressifs, celui qui correspondait le plus à leur degré d'accord avec l'affirmation, en fonction de leurs perceptions et compétences personnelles. Le smiley rouge, avec la bouche retournée correspondant à « je ne suis pas du tout d'accord », et le smiley vert intense, avec un grand sourire à « je suis tout-à-fait d'accord ». Pour chaque séance, à chaque questionnaire, la signification des smileys fut rappelée. Par la suite, chaque smiley est codé par un score allant de 1 (smiley rouge, « je ne suis pas du tout d'accord ») à 5 (smiley vert, « je suis tout-à-fait d'accord »). En fonction du critère évalué par l'item (soi social, soi émotionnel, soi scolaire), de l'émotion en jeu et de la tournure de phrase (négative/affirmative), les résultats obtenus permettront de dessiner le degré d'estime de soi, valorisant ou non.

D'autre part, mon second outil d'analyse qualitatif à voie collective s'est porté sur le dessin. Le matériel était uniquement composé d'un crayon à papier ordinaire, de crayons de couleurs/ feutres et de feuilles individuelles A5. Les dessins étaient réalisés individuellement par les élèves, selon deux consignes répétitives à chaque séance où cet outil était exploité : « Dessine un bonhomme (*avec ou sans émotion citée*) » suivi de « Dessine -toi (*avec ou sans émotion citée*) ». En somme, il s'agissait de représenter dans un premier temps un bonhomme émotionnellement connoté : un bonhomme joyeux, un bonhomme triste, un bonhomme en colère, puis de représenter sa propre personne émotionnellement connotée. La consigne donnée était au plus minimal, énonçant simplement l'émotion ciblée. Le dessin du bonhomme était toujours demandé en premier, afin de solliciter la routine du dessin du personnage humain, et de n'y adosser aucune caractéristique affective. Puis, la tâche de représentation de soi affecté d'une émotion était demandée, plus complexe dans le processus de décentration.

2.4 Évaluation du dispositif et variables à considérer dans les résultats

Le recueil de données de ce travail expérimental est pensé selon deux types de variables :

- Des variables quantitatives, qui seront appliquées à l'ensemble de la classe, par le biais des questionnaires conçus. L'échelle de réponse créée témoigne du degré d'accord de l'élève avec la question posée.
- Des variables qualitatives, appliquées à tout le groupe, au travers d'analyse de travaux d'expression plastique.

Les variables quantitatives :

Le projet vise à mesurer le degré d'estime de soi que se porte un enfant par le prisme de la compréhension et l'interprétation d'une émotion ciblée. Dans ce souci de mesure, le dispositif lié à

ces recueils (questionnaires) sera investi à deux périodes distinctes : en début de période 2 et en fin de période 4. Les indicateurs permettant d'interpréter et de m'offrir une base d'analyse pour les confronter à mon questionnement sont inférés aux questions élaborées. Ils portent sur quatre critères : le regard porté sur les trois émotions, sur le soi social, le soi émotionnel, et le soi scolaire.

Les variables qualitatives :

Celles-ci ont pour but d'évaluer un autre pendant, étroitement lié à l'estime de soi, comme l'analyse empirique de ce dossier l'a révélé : la représentation de soi. Suivant le même questionnement, ce recueil de données vise à mesurer les différences relatives de perceptions de soi par le prisme d'une émotion vécue, vis-à-vis de la perception d'une personne lambda liée à cette même émotion. Il s'agit par-là de déterminer si la valence est à une représentation de soi plutôt positive par rapport à l'individu lambda, plutôt équivalente et plutôt péjorative et donc dégradante envers soi-même.

Pour permettre de recueillir ces données, des tâches de dessins ont été données aux élèves, suivant la progression des séances menées et de la découverte des émotions les unes après les autres. Ils ont ainsi réalisé une série de représentations plastiques « *Dessine-moi un bonhomme / Dessine-toi* », selon les thématiques et consignes suivantes :

- Dessin 1 : « Dessine un bonhomme, celui que tu as envie. »
- Dessin 1.2 : « Dessine-toi, comme tu as envie. »
- Dessin 2 : « Dessine un bonhomme triste. »
- Dessin 2.2 : « Dessine-toi quand tu es triste. »
- Dessin 3 : « Dessine un bonhomme en colère. »
- Dessin 3.2 : « Dessine-toi en colère. »
- Dessin 4 : « Dessine un bonhomme qui a peur. »
- Dessin 4.2 : « Dessine-toi quand tu as peur. »

M'inspirant des critères d'évaluation du dessin issus des différentes publications et recherches scientifiques, j'ai donc créé un outil d'analyse en deux temps me permettant de dégager des résultats des dessins récoltés. Mon premier outil est une grille de critères (annexe 4) créée selon une méthode inductive, à partir des indices les plus prégnants à la première lecture visuelle des dessins des élèves. Ce sont ces indices extraits qui m'ont permis de mettre au point des catégories d'analyse. Le second est un calque quadrillé qui, une fois posé sur la feuille de dessin, permet une lecture analytique rapide selon la disposition spatiale et la taille de l'œuvre réalisée (annexe 5).

L'utilisation de cet outil qualitatif est constituée de variables indépendantes à prendre en compte : l'âge et le sexe de l'élève. Enfin, les différents contextes émotionnels (contexte neutre, lié à la peur,

la tristesse ou la colère) forment la dernière variable indépendante. Pour exploiter ces résultats, mon intérêt s'est porté sur les critères d'emplacement et de taille d'une part, et les critères relatifs aux couleurs utilisées d'autre part. Quand les couleurs étaient multiples sur le dessin, seules les deux plus prégnantes étaient référencées dans le tableau de relevé de données. En m'appuyant sur le nombre total d'éléments relevés par catégories, ceux-ci ont été transformés en pourcentages selon leur fréquence d'apparition sur les dessins des élèves. Ce recueil permet d'étudier statistiquement si, selon l'émotion en jeu, les élèves dépeignent une estime d'eux-mêmes valorisante ou dévalorisante.

Il est à noter, que certains éléments seront à considérer dans l'analyse des résultats et de leurs véracités. D'une part, le temps réduit d'environ trois périodes scolaires qui, au regard d'un sujet et de notions aussi vastes et riches que celles abordées ici, sont minimales pour un travail en profondeur.

D'autre part, certains paramètres peuvent également influencer la valeur des réponses. D'abord, la subjectivité et l'humeur de l'élève lorsqu'il répond au questionnaire. La compréhension des items, du codage de réponse, le sérieux et l'attention lorsque le questionnaire a été rempli sont également des éléments susceptibles d'influencer la véracité des réponses obtenues. Il en est de même quant à la motivation de l'élève pour dessiner, et l'attrait incertain de la consigne en comparaison à un dessin libre ou un dessin sur un thème qui tient à cœur de l'élève.

Aussi, le sexe de l'enfant exercera sans doute une influence sur les réponses obtenues. Enfin, son envie de « répondre comme » le voisin, le copain, ou encore la volonté de faire « plaisir » à l'enseignant sont à considérer. J'ai pu constater, après recueil des questionnaires remplis, que certains élèves ont parfois entouré le même item à chaque question d'un même questionnaire. C'est un indice signe d'un manque de compréhension de la question, de la consigne ou qui peut témoigner d'un défaut de sérieux dans l'engagement pour fournir une réponse. La redondance du questionnaire, le sujet abordé peu attrayant pour le sujet peuvent en être la cause.

III / CONSTATS ET ANALYSE

3.1 Résultats recueillis

Avant toute chose, il convient de préciser que les résultats recueillis et les données sur lesquelles je porte mon analyse relèvent d'un cas expérimental, restreint en nombre de participants et sur un temps imparti limité, qui ne permettent pas de conjecturer ou d'affirmer une vérité scientifique à proprement parler. Néanmoins, voici les éléments qui ressortent de cette étude expérimentale :

3.1.1 Résultats quantitatifs

Pour ces données, j'ai fait le choix de les synthétiser dans différents graphiques, afin de croiser les différents résultats. L'enjeu est de constater si les variables mises en jeu influent, ou non, l'une sur l'autre.

Pour l'ensemble des questionnaires et catégories d'analyse, j'ai considéré les degrés « faible » (regroupant les cercles coloriés par les élèves, relatifs à une très mauvaise ou mauvaise estime de soi social/scolaire/émotionnel), « neutre » (regroupant les cercles relatifs à un jugement non prononcé de la part des élèves) et « important » (regroupant les cercles coloriés relatifs à une bonne ou très bonne estime de soi social/scolaire/émotionnel).

Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/ colère/ peur) et le fait d'accorder de l'importance au regard des autres (annexe 6)

À partir des questionnaires distribués, les items portant sur le « soi social » du sujet ont été pris en compte pour cette première analyse. Ces items ont été explicités à chaque fois aux élèves, et reformulés avec leurs mots avant d'y répondre (comme pour tous les items de l'étude) afin de m'assurer de la compréhension et l'appropriation du contexte par les élèves. Le rapport au regard de l'autre pouvant considérablement influencer la construction de l'estime de soi, il est opportun de questionner ici si tel est le cas dès l'âge de 6 ans. Les réponses tendent à révéler divers degrés d'importance accordés au jugement social, lorsque le sujet pense à sa personne vivant une émotion en société.

Ainsi, sur le graphique *1.a*, (période 2 de l'année), nous pouvons constater que sur 21 élèves, 65% semblent avoir une valence très bonne de leur image sociale, en tant qu'individu évoluant sous le regard des autres, et vivant des émotions diverses. Autrement dit, 65% des élèves semblent donc porter peu d'importance au regard des autres élèves sur leur ressenti émotionnel. En revanche, une part non négligeable d'élèves (30%) présentent une considération toute inverse et cultivent une faible estime de leur être social. En d'autres termes, pour ces élèves, le regard des autres interfère dans leur propre jugement et impacte leur manière de s'épanouir socialement.

Au regard de ces premiers résultats, il est délicat d'associer nécessairement l'impact du regard des autres sur le fait de se sentir bien socialement et sur la bonne construction du soi social chez les élèves de cette étude. Bien que pour 30% d'entre eux, les réponses apportées aux questionnaires mettent en lumière une considération du jugement d'autrui sur l'estime de soi dans le cadre social, on ne peut affirmer qu'une construction de soi social fragile soit nécessairement associée uniquement à la considération du regard de l'autre.

Les réponses apportées par les mêmes élèves de cette étude, aux mêmes questions, en période 4 de l'année scolaire, soit après 2 périodes de travail autour des émotions, de leurs définitions, leur compréhension, via des approches par des albums, des expériences corporelles, de l'expression verbale et plastique (cf. Plan de séquence – annexe 14) présentent des taux différents. Ces différences (graphique 1.b) sont significatives vis-à-vis d'un jugement moins positif du soi social, et l'exposition de son émotion au regard des autres. En effet, 40% des élèves répondent, à ce second questionnaire, que le regard des autres influe leur sensation de bien-être en collectif et leur confiance en eux vis-à-vis du groupe. Cet écart, après deux séquences de travail sur la découverte de ce qu'est une émotion et la compréhension de celle-ci vis-à-vis de soi, pourrait révéler que parmi les 65% de réponses en faveur d'une estime de soi social très bonne lors du premier recueil ont pu être nourries par une part d'incompréhension de certains élèves au sujet des émotions et de leurs impacts sur eux-mêmes.

Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/ colère/ peur) et la confiance en soi en tant qu'élève (annexe 7)

Je me suis ensuite interrogée sur le lien entre l'interprétation subjective qu'a un enfant d'une certaine émotion et le fait de se sentir confiant à l'école et dans ses apprentissages. Dans la mesure où la confiance en soi est l'un des piliers de l'estime de soi, c'est un paramètre qu'il convient d'interroger pour tenter de lever le voile sur le questionnement de cette étude. Pour y apporter des éléments de réponse, je me suis ici appuyée sur les réponses apportées aux items portant sur le « soi scolaire ». Comme précédemment, les analyses reposent sur les degrés « faible », « modéré » et « important », selon les mêmes critères de définition.

À la lecture du graphique 2.a (période 2 de l'année), il ressort alors 66% des élèves disent avoir confiance en eux dans le cadre scolaire ; quelle que soit l'émotion identifiée dans ce cadre. Dans le cadre des questions posées aux élèves, cela se traduit donc par le fait que cette part d'élèves ne fait pas de lien entre leur sentiment de compétences scolaires et les émotions vécues à l'école. 18% des élèves ont en revanche une confiance scolaire faible. Parmi eux, 10% présentent des réponses témoins d'un très faible sentiment de compétence scolaire, se traduisant par l'affirmation de ressentir des émotions telles que la peur, la tristesse ou la colère dès lors qu'ils sont face à une situation scolaire de performance ou de rapport à l'échec.

Une fois encore, il y a vraisemblablement un lien entre le rapport entretenu avec le vécu d'une émotion et le sentiment de compétences scolaires. Pour cet échantillon d'élèves, les chiffres semblent révéler un penchant à dissocier de l'émotion vécue et son potentiel impact sur les capacités scolaires.

Les émotions en jeu paraissent donc isolées du regard que porte l'enfant sur lui-même en tant que sujet élève construisant ses savoirs et compétences.

Deux périodes plus tard, le graphique 2.b révèle également un changement à la baisse dans les réponses apportées. Alors qu'en début d'étude, 66% des élèves semblaient avoir confiance en eux dans le cadre scolaire et ne pas lier leurs émotions à leur sentiment de compétences, il en résulte ici un résultat de 58%. Autrement dit, parmi ces 66%, après une connaissance plus approfondie des émotions, 8% ont révélé que la confrontation à des situations scolaires de performance ou d'échec se traduisaient chez eux par des émotions impactant leur confiance en eux et en leurs potentialités.

Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/ colère/ peur) et la vulnérabilité du sujet (annexe 8)

Finalement, il s'agit, par ces questionnaires d'évaluer si le vécu et l'interprétation des émotions influent le jugement du « soi émotionnel ». Ces questionnements sous-tendent la l'acceptation potentielle d'être un être vulnérable. En outre, j'ai cherché à interroger par là si les élèves s'autorisaient à ressentir des émotions vives sans culpabilité ou si le fait de vivre et exprimer ses émotions étaient quelque chose à cacher et blâmer selon eux.

Les données présentées sur le graphique 3.a (période 2 de l'année) traduisent que, sur les 21 élèves de l'étude, 61% d'entre eux entretiennent un rapport positif avec leur vécu émotionnel et semblent présenter une bonne image de leur « soi émotionnel ». Ces enfants semblent donc confiants dans l'expression de leur émotion, de leur vécu et leur extériorisation. Cependant, il résulte également de ces données que 28% ne légitiment pas leurs émotions et ne s'assument pas en tant qu'être émotionnel. Bien que cette part soit minime au regard de la précédente, sur l'effectif réduit que représente l'échantillon de cette étude, cela représente 6 élèves à l'échelle d'une classe « normale » qui pourraient présenter, en grandissant, des signes d'inhibition de leurs émotions et dont les répercussions sur la construction de leur estime d'eux-mêmes ne sauraient être négligées, au regard des éclairages scientifiques apportés sur la première partie de ce travail de recherche.

Ici encore, après réévaluation, alors que la période 2 révélait 28% d'élèves semblant ne pas accepter leur vulnérabilité et avoir honte de leurs émotions, la réévaluation en période 4 augmente ce taux à 38%. Au regard du jeune âge des élèves de cette étude, bien qu'il soit inapproprié d'y tirer une conclusion ou d'y affirmer quoi que ce soit, il semblerait qu'une méconnaissance des émotions d'une part, et somme toute un conditionnement à ne pas considérer ses émotions, aient pu influencer les réponses obtenues avant le travail de sensibilisation des élèves.

Relation entre le sexe du sujet et le degré de positivité du jugement de soi (annexe 9)

Au regard de ces résultats, la question de l'influence du sexe sur les perceptions de soi et jugements de valeurs personnelles s'est posée. L'enjeu est ici de constater si les élèves filles et les élèves garçons s'estiment différemment selon le contexte scolaire et social et s'ils se valorisent ou dévalorisent en tant que sujet vivant des émotions.

Les degrés « faible », « neutre » et « important » sont considérés dans les mêmes conditions que précédemment.

Ainsi, les réponses recueillies montrent que :

- 37% des filles ont une faible estime d'elles-mêmes dans le cadre social, contre seulement 20% chez les garçons. Rapportés aux items des questionnaires en question, cela se traduit par une importance portée au regard des autres, et au jugement social, bien plus marquée chez les filles que chez les garçons. Chez les garçons, 74% répondent être peu voire pas du tout tributaires de leur image sociale et donc ne pas se soucier du regard des autres dans leurs actes et leur évolution en groupe. Moindre chez les filles, il dépasse tout de même la moitié de l'effectif et s'élève à 57%.
- Dans le cadre du jugement de soi scolaire, et donc du sentiment de compétences et de la potentielle prise en proie à des émotions vives altérant l'estime de soi dans ses accomplissements scolaires, 71% des garçons ne semblent pas en être concernés. Chez les filles, la majorité (58%) présentent cette même considération. Autrement dit, filles ou garçons, dans cet échantillon, les élèves sont majoritairement confiants dans leurs compétences scolaires et peu en proie à des émotions vives dans le cadre de leurs apprentissages, pouvant les altérer. Ceci peut s'expliquer par le contexte socio-démographique dans lequel l'école est implantée. Il convient de souligner néanmoins qu'une part non négligeable (20% chez les filles, 14% chez les garçons) s'estiment neutres face à ces questionnements, dont l'hypothèse de l'incompréhension du fond des questions, la difficulté à s'identifier dans les contextes questionnés peut en être la cause.
- Finalement, 50% des filles contre 64% des garçons s'assument en tant qu'être vulnérable vivant et communiquant des émotions vives. Au regard des conventions sociétales longuement ancrées et non encore pleinement déconstruites, il semblerait qu'à cet âge, dans cet échantillon, les garçons ne se sentent pas contraints de refouler leurs émotions ou de les inhiber. La tendance qui se dessine est même inverse dans la mesure où 36% des filles disent

ne pas assumer leurs émotions vécues et ne pas être pleinement à l'aise avec cette vulnérabilité mise à nue.

3.1.2 Résultats qualitatifs

Tout d'abord, pour l'analyse des résultats qualitatifs, des comparaisons de pourcentages obtenus ont été réalisées, selon les différentes catégories d'analyses fixées, afin de déterminer la relation entre l'emplacement et la taille du dessin, la (les) couleur(s) utilisée(s) et le sexe de l'enfant, en fonction de l'émotion mise en jeu.

Les constats qui en découlent sont les suivants :

- **Dans un contexte émotionnellement neutre** (« *Dessine un bonhomme, celui que tu as envie.* » / « *Dessine-toi, comme tu as envie.* ») (annexe 10) :

Les filles ont, à 52%, représenté un bonhomme lambda dans des proportions témoignant d'une considération péjorative de l'objet du dessin, d'un tempérament à tendance introverti. Ceci est appuyé par l'usage des couleurs qui en ressort, à 66% relatives à des états d'anxiété, de rejet, de comportements conflictuels. Les garçons, quant à eux, ont majoritairement dessiné un bonhomme en dimensions proportionnelles par rapport à l'espace graphique, voire occupant plus des deux tiers de l'espace. À 43%, leurs dessins témoignent d'une considération valorisante de l'objet du dessin et à 36% d'une vision stable émotionnellement de celui-ci, sans interférence d'éventuels traits de personnalité marqués. L'usage des couleurs est identique à ce qui en ressort des dessins de la population féminine, à hauteur de 63%.

Lorsqu'il s'agit de se représenter soi (« *comme tu as envie* »), les filles représentent encore une fois à 52% (au regard des dimensions) des productions à valeurs péjoratives et témoignant d'une personnalité anxieuse ou introvertie. Les couleurs utilisées viennent appuyer le constat potentiel d'un comportement introverti car elles révèlent des enfants a priori aptes à s'adapter facilement aux règles. 41% des garçons se représentent dans des dimensions relatives à une bonne confiance en eux, dont les couleurs dessinent des tempéraments à tendance anxieux et dans le rejet (64%) et/ ou en proie à des comportements conflictuels (27%).

- **Dans un contexte relatif à la tristesse** (« *Dessine un bonhomme qui est triste.* » / « *Dessine-toi quand tu es triste.* ») (annexe 11) :

En situation imaginaire de tristesse, les garçons utilisent à 44% l'espace graphique en zone « bas central » et « bas droit » pour le dessin du bonhomme (selon les zones symboliques de la feuille de dessin (Royer, 1995)), contre respectivement 34% et 45% chez les filles. Zones symboles de l'expression de l'insécurité et du désir, ces dessins semblent témoigner de la compréhension de

l'émotion et du contexte suggéré. Ces constats sont appuyés par l'usage à 44% pour les garçons et 38% pour les filles de couleurs dont les teintes retranscrivent des sentiments de douleur, de rejet, et de position conflictuelle avec la discipline.

46% des filles et 63% utilisent l'espace « bas gauche » lorsqu'il s'agit de se représenter « soi en étant triste ». À 45% pour chacun des groupes, les couleurs utilisées demeurent identiques à celles utilisées pour le dessin du bonhomme. Il semble, par ces constats, que les élèves ont compris les effets de cette émotion, ce qu'elle provoque chez le sujet. Les données similaires entre le dessin du bonhomme et le dessin de soi tendent à laisser penser que les élèves ne se déprécient pas, en s'imaginant vivre cette émotion, vis-à-vis d'une tierce personne. En somme, qu'ils conservent une estime d'eux-mêmes équivalente au jugement porté sur autrui.

- **Dans un contexte relatif à la colère** (« *Dessine un bonhomme en colère.* » / « *Dessine-toi en colère.* ») (annexe 12) :

Ici, les filles dessinent à 42%, que ce soit pour un bonhomme lambda ou pour la représentation d'elles-mêmes, des figurations dans des proportions minimalistes et occupant moins des deux tiers de l'espace graphique. Les couleurs qui en découlent sont quasi similaires dans les deux contextes, à savoir une prédominance de couleurs témoignant d'une position de rejet, d'une certaine anxiété ou de douleurs à exprimer.

Chez les garçons, la majorité des dessins (50% pour le bonhomme, 71% pour le dessin de soi) témoignent d'une vision stable et d'une appréciation réaliste de soi et d'un individu inconnu dans ce contexte relatif à la colère. Identiquement aux relevés des dessins de la population féminine, il y a prédominance de couleurs relatives à des postures de rejet, d'un tempérament anxieux, voire en souffrance relative.

- **Dans un contexte relatif à la peur** (« *Dessine un bonhomme qui a peur.* » / « *Dessine-toi quand tu as peur.* ») (annexe 13) :

Dans un contexte de projection de la peur, les garçons conservent à 59% une production dont l'espace graphique est proportionnellement équilibré et exploité pour le dessin du bonhomme. 24% tendent vers des représentations en zone « bas milieu » et « bas gauche », selon les zones symboliques de la feuille de dessin (Royer, 1995). À 44%, les représentations du bonhomme produites par les filles rejoignent la tendance des garçons sur une gestion équilibrée et proportionnelle de l'espace graphique. Un même pourcentage d'élèves filles produit des dessins sur les mêmes zones « bas milieu » et « bas gauche ». Symboliques de l'expression de l'angoisse, de la peur, de l'insécurité, il semble que les sujets aient produit le dessin avec un regard conscient de l'émotion évoquée, voire qu'ils y aient adossé une interprétation subjective. Les couleurs majoritairement relevées appuient cette hypothèse

dans la mesure où elles relèvent, à 64% pour les garçons et 50% pour les filles, de tonalités susceptibles de retranscrire des sentiments d'anxiété. 50% des filles utilisent quant à elles des couleurs relatives à l'expression de rejet, de comportements conflictuels.

Concernant le dessin de soi, 78% des filles et 50% des garçons ont investi les mêmes zones basses de l'espace graphique, et utilisé majoritairement les mêmes couleurs évoquées pour le dessin du bonhomme. Ces données amènent à penser que les élèves ont perçu avec discernement l'émotion en jeu et qu'ils l'interprètent selon ses effets sur l'individu. Il ne semble pas qu'ils portent sur eux-mêmes un regard différent que sur un inconnu en proie à une telle émotion.

3.2 Discussion et analyse critique

3.2.1 Rappel des objectifs de l'étude, et résultats dégagés

La motivation de ce dispositif d'expérimentations était de constater si, de jeunes élèves entre 6 et 8 ans pouvaient être influencés par un vécu émotionnel fort (tristesse, peur, colère) dans leur processus de construction d'image de soi et de leur estime personnelle. La volonté sous-jacente était alors de prévenir ces potentielles constructions de soi dévalorisantes avant qu'elles ne s'ancrent de façon prégnante dans le processus de pensées de l'élève, impactant alors son sentiment de compétences et donc, ses apprentissages et sa construction sociale. L'objectif de mon questionnement est d'immiscer une tentative de compréhension du lien entre l'âge de l'enfant, la compréhension de l'émotion, et la construction d'auto jugement qui en découle. Dans cette perspective, je cherchais à questionner si, chez des sujets âgés de moins de 8 ans, il existe un lien entre le processus de construction d'images de soi et le vécu émotionnel (de la colère, la tristesse et la peur), qui amèneraient les enfants à développer une vision négative d'eux-mêmes.

Pour atteindre ces objectifs, les recherches et lectures scientifiques m'ont amenée à élaborer un dispositif visant à d'une part à sensibiliser les élèves aux trois émotions que sont la tristesse, la colère et la peur, à leur compréhension approfondie et à l'exploration de leurs effets en nous et sur nous. D'autre part, à évaluer leurs capacités à se décentrer d'eux-mêmes pour pouvoir s'exprimer sur la manière dont ils se perçoivent en tant qu'être émotionnel.

Pour me permettre d'interroger les effets du protocole de recherche mis en place, une hypothèse a été formulée, à savoir qu'un travail autour des émotions permettrait aux élèves de porter un regard distancé sur les sensations liées, afin d'être à même de s'exprimer sur son affirmation de soi vis-à-vis de cette émotion ou sur la dévalorisation de sa personne.

Les résultats quantitatifs obtenus grâce aux questionnaires investis en période 2 et 4 montrent des évolutions dans les réponses apportées par les élèves. Celles-ci laissent sous-entendre que le travail amené pour comprendre et vivre l'émotion a permis aux enfants d'être plus à même de l'interpréter vis-à-vis de soi. En effet, dans le cadre du jugement du soi social, du soi scolaire et du soi émotionnel, les différences de résultats ont mené à des réponses révélant un jugement dépréciatif de soi. Concernant le soi social, il est apparu que le bien-être en société et la confiance de ces élèves vis-à-vis du groupe sont influencés par le regard des autres. À propos de l'évaluation du soi scolaire et du soi émotionnel, ce second questionnaire a révélé qu'une majorité des élèves voit leur confiance en leurs potentialités et leur sentiment de compétences mis à mal face à des situations scolaires de performance ou d'échec. Leur vulnérabilité et l'acceptation positive de vivre des émotions semblent être moins assumées et valorisées après tout un travail de définition de l'émotion et de précisions de celles-ci.

Si l'on s'intéresse à la variable sexe portée sur ces résultats, les constats mettent en avant que les filles semblent nourrir une moins bonne estime d'elles-mêmes, dans le cadre scolaire et social, que les garçons. Les garçons, quant à eux, ont moins de facilités à assumer vivre des émotions et se reconnaître en tant qu'individu sensible.

Mis en relation avec les résultats qualitatifs des productions plastiques, les résultats convergent vers ce même constat dans la mesure où, dans le contexte « Dessine toi comme tu as envie », les filles ont révélé des tendances dépréciatives et des caractéristiques plastiques relatives à des traits de personnalité anxieux, introvertis. Par ailleurs, les dessins contextualisés selon les trois émotions de la tristesse, la colère et la peur semblent montrer que les élèves ont une vision réaliste et une compréhension correcte de l'émotion du fait des connotations relevées sur leurs dessins. D'autre part, peu de différences se dégagent entre les dessins de bonhommes connotés et les dessins de soi connoté de la même émotion. Ceci mène à penser que, d'une manière générale, les élèves ne cultivent pas, ou du moins n'ont pas construit une estime d'eux-mêmes dévalorisante en tant qu'individu émotionnel.

Finalement, compte tenu du jeune âge des élèves de cette étude, et de l'effectif restreint, il n'est pas possible de tirer une conclusion ou affirmation scientifique relative à ses résultats. Néanmoins, dans ce cadre, il semblerait que ces élèves de 6 à 8 ans ne soient pas nécessairement influencés par leurs émotions dans la construction de l'image d'eux-mêmes. Les jugements dépréciatifs relevés ont davantage tendance à être liés à l'interprétation, à juste titre, de l'émotion et de ses effets que sur la valeur d'eux-mêmes.

3.2.2 Limites

Par recul et regard critique, un des éléments à approfondir et améliorer dans cette étude porte sur l'exploitation des dessins. Dans la mesure où il s'agit à la fois d'un outil pédagogique et analytique qui fait intervenir la subjectivité et la personnalité de l'élève, il aurait été plus fiable et porteur de sens s'il avait été relié à des entretiens avec quelques élèves à propos de leurs productions. En effet, cela aurait permis d'analyser le vocabulaire employé par l'élève au sujet de ses intentions.

Aussi, compte tenu du questionnement sur la maturité de l'élève, à l'origine de ce questionnement d'étude, il aurait été davantage approprié de porter un regard plus approfondi sur l'âge exact de chacun des élèves, ainsi que sur leur niveau scolaire par rapport au groupe classe. Dans ce sens, cela aurait peut-être pu permettre de constater si, à quelques mois d'âge d'intervalle, une relation tendait à apparaître entre le niveau scolaire et/ ou l'âge du sujet et le degré de négativité du jugement de soi. À ce stade de développement enfantin, une année civile peut être considérable dans la maturation du cerveau, de la compréhension du monde et donc de la construction de soi.

Finalement, face au vaste et profond sujet relevé par cette étude, le temps d'élaboration et d'étude, sur quelques périodes scolaires, fut à mon sens trop court pour permettre d'approfondir convenablement le sujet. J'ai ressenti une certaine frustration, par manque de recul, de possibilités de réagencement et de réflexions rétrospectives sur les séquences à mener pour réellement atteindre les buts visés par les hypothèses et la problématique. De plus, j'ai nécessairement dû entamer le travail avant que le protocole et mes lectures scientifiques ne soient terminés, ce qui m'a demandée des ajustements au fil de mes lectures et des semaines passées au côté des élèves.

Néanmoins, le dispositif a permis un réel travail de compréhension, d'interprétation et d'appropriation personnelle des émotions par les élèves. Ils ont fait part d'un véritable engagement et engouement tout au long des séances. De la définition de chacune d'entre elles, à la découverte des effets sur le corps et la pensée, la recherche de remédiation avec les nuages de positivité, jusqu'à l'interprétation de celles-ci en jeu de mîmes, mes élèves se sont investis davantage à chaque séance partagée, allant même jusqu'à les réclamer quand nous manquions de temps pour la réalisation d'une séance. Par-là, j'ai pu constater leurs évolutions dans l'expression de leurs émotions et leurs besoins, notamment entre eux au cours de ces temps de partage qu'ont représenté ces séances. Ces constats qui se sont révélés à moi au fur et à mesure des semaines écoulées sont, sans nul doute, la plus belle récompense pour une future enseignante. Je suis pleinement reconnaissante de ce que mes élèves m'ont offert : être le témoin d'élans empathiques, de la construction d'un sentiment collectif d'appartenance au groupe classe, au sein duquel chacun y trouve sa place et se sent suffisamment épanoui pour pouvoir exprimer ses émotions et ressentis sans crainte.

IV / CONCLUSION

Pour conclure, une partie des constats tirés de mon étude a justifié le peu de données scientifiques trouvées sur la construction de l'estime de soi chez des enfants en dessous de 8 ans.

Toutefois ce travail a également permis de mettre en lumière qu'il s'agit d'une étude qui nécessite des outils plus élaborés et un temps imparti plus conséquent pour atteindre toute son efficacité. Ceci, notamment pour décupler les connaissances et compétences des élèves, afin de leur permettre de développer des compétences métacognitives sur leur jugement d'eux-mêmes. Si j'avais pu disposer d'un temps plus long, j'aurais souhaité mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'accueil, la verbalisation et la régulation des émotions, en expérimentant des outils que les enfants seront à même de réinvestir où que ce soit, quand que ce soit. L'objectif visé par là est la transmission et l'appropriation de moyens qui permettent de revenir à son corps et à la verbalisation de la « localisation » de l'émotion, pour tenter de travailler à la régulation émotionnelle.

Travailler sur les émotions et l'estime de soi requiert un travail permanent, régulier, structuré car éminemment humain. Toute situation du quotidien peut interférer sur le bien-être et l'équilibre émotionnel, et ainsi influencer le sujet, la microsociété qu'est la classe et donc impacter tant à l'échelle personnelle de perception de soi qu'à l'échelle de l'adaptation sociale et du sentiment de compétences scolaire. Ainsi, un travail constant et spiralaire sur l'identification des émotions et leur gestion favorise la construction de l'estime de soi, par une meilleure connaissance de soi-même. Des élèves qui parviennent à mieux connaître leurs désirs, leurs forces et faiblesses, à exprimer leurs émotions réunissent *de facto* des éléments clés pour une construction d'estime de soi valorisante.

En tant que future enseignante, mon ambition est d'offrir un cadre de développement dénué de tout jugement à mes futurs élèves. Il est, à mon sens, essentiel de leur transmettre la nécessité de s'estimer avec bienveillance, de s'accepter quel que soit les réussites, erreurs, et singularités de notre personnalité. Ce n'est que dans ces conditions que le futur citoyen que l'Éducation Nationale souhaite former peut s'épanouir pleinement dans la société qui l'attend. À l'école primaire, ceci ne peut se réaliser sans l'engagement, la bienveillance et les comportements véhiculés par l'enseignant. Il est ainsi de mon devoir de veiller à ce que tous mes élèves trouvent leur place, se sentent soutenus, appréciés et reconnus, tant par l'enseignant que par leurs camarades au sein de la classe. Cette expérience de recherches et d'études autour de ce vaste sujet qui m'anime, ainsi que cette première expérience d'accompagnement d'élèves sur une année scolaire entière, m'ont davantage confortée dans mon désir de tout mettre en œuvre pour améliorer mes pratiques et mes postures enseignantes. C'est pourquoi j'envisage de compléter ma formation au métier d'enseignant par des formations

continues sur la gestion émotionnelle, l'intégration des émotions au sein des dispositifs pédagogiques, et l'accompagnement des élèves dans leur processus de développement personnel.

Bibliographie

Alix, C. (2020). *Accueillir les émotions Cycles 1 et 2 + Classe ULIS*. RETZ.

André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Editions Odile Jacob.

Banse, E. Construire l'estime de soi à l'école grâce au travail sur les émotions. Education. 2017. ffdumas-01618964f

Baudier, A. & Céleste, B. (2019). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Dunod.

Bolognini, M. & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi : perspectives développementales*. Delachaux et Niestlé.

cairn.info. (s. d.-a). <https://www.cairn.info/accueillir-l-enfant-entre-2-et-3-ans-2017--9782749254807-page-45.htm?ref=doi>

cairn.info. (s. d.-b). <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>

Caroline. (2021, 4 juin). 12 manières de favoriser le développement d'une estime de soi haute et saine chez les enfants - Apprendre à éduquer. *Apprendre à éduquer*. <https://apprendreaeducer.fr/developpement-estime-de-soi-enfants/>

Chollet, M. (2012). *Beauté fatale*. ZONES.

Claparède E. La psychologie de l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1931

Cosnier, J. (s. d.). *Psychologie des émotions et des sentiments (Psychologie dynamique) (French Edition)*.

Darwin, C., Breda, L. & Ferault, D. (2001). *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux* (Rivages / Poche). RIVAGES.

Dépression et anxiété. (s. d.). <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/donnees/>

Duclos, G. (2019). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. STE JUSTINE.

Fagot-Barraly, R. (2012). *Que faire de nos Emotions ? (French Edition)*. Lulu.com.

Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111, pp. 85-94.

Fiasse, C., Nader-Grosbois, N. & Cyrulnik, B. (2016). *De la perception à l'estime de soi : Concept, évaluation et intervention* (1^{re} éd.). DE BOECK SUP.

Filliozat, I. (2019). *Au coeur des émotions de l'enfant : Comment réagir aux larmes et aux paniques (Famille-Education) (French Edition)*. MARABOUT.

Finkel, A. (2022). *Manuel d'analyse cognitive des émotions : Théorie et applications*. DUNOD.

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement : enfance et adolescence*.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, , 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Gay, P., et Genoud, P. (2019). Bien vivre ses émotions à l'école (et ailleurs) : Quelles opportunités pour les enseignants d'apprendre et d'entraîner à réguler ses émotions et celles des élèves ? *Educateur (L')*, 9, 36-37. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4116>

Gobin, P., Baltazart, V., Simões-Perlant, A. & Stefaniak, N. (2021). *Emotions et apprentissages*. DUNOD.

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

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Éditions Robert Laffont

Guichard, J. & Huteau, M. (2022). Sentiment de compétence (*Self-efficacy belief*). Dans : Jean Guichard éd., *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés* (pp. 397-400). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0397>

Hanson, R., André, C., & Mendius, R. (2013). *Le Cerveau de Bouddha : Bonheur, amour et sagesse au temps des neurosciences*.

Hue, S., Rouse, J., Bon, M. & Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 499, 3-14. <https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0003>

Jendoubi, V. (2005). « L'estime de soi et l'école », *Animation & Education, Numéro 186, Mai/Juin 2005, p.14*

JENDOUBI, V. (2022). ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE : Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. *Service de la recherche en éducation - Université de Genève*.

Koreicho, N. (2021, 13 juillet). *Emotions, sentiments, affects*. Institut Français de Psychanalyse. <https://institutfrancaisdepsychanalyse.com/emotions-sentiments-affects/>

Laethem, V. N. (2019). *La MEGA boîte à outils de l'Agilité*. DUNOD.

Leroy, G. (2019). Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2019, 52, 53-72. <https://doi.org/10.3917/lsdle.523.0053>

Les émotions chez l'enfant : Rôles et utilités. (s. d.). psychanalyste. <https://www.philippeblazquezpsychanalyste.com/emotions-chez-l-enfant>

Montagner, H. (2012). Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école : (première partie). *Journal du droit des jeunes*, 319, 36-42. <https://doi.org/10.3917/jdj.319.0036>

- Navarro, A. (2003). Le dessin du bonhomme chez l'enfant. [Fichier PDF]. https://psychanalyse.com/pdf/ENFANT_DESSIN_DU_BONHOMME.pdf
- Noyé, D., Lauzol, C. & Rossi, R. (2020). *Les pouvoirs de l'intelligence émotionnelle : Utiliser la puissance des émotions pour développer confiance, engagement et coopération*. EYROLLES.
- Oubrayrie-Roussel, N. & Bardou, E. (2015). *100 idées pour comprendre et préserver l'estime de soi*. Tom Pousse.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13- 36). Burlington: Elsevier.
- Pédagogie et psychologie des émotions vers la compétence émotionnelle (Collection Éducation-recherche 18). (2005). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Perron, M., & Gosselin, P. (2004). *Le développement de l'évocation des émotions*. *Enfance*, 2, 133-147.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1998). *La psychologie de l'enfant*.
- Roskam, I. (2018). *Les émotions de l'enfant*. Philippe Duval.
- Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Martin Média.
- Royer, J. & Silva, D. E. (2011). *Dessin du bonhomme : La personnalité de l'enfant dans tous ses états (Hommes et Perspective)* (DESCLEE DE BROUWER). DDB.
- Saunders, L. (2013). *L'énergie des émotions : Comprendre les émotions pour mieux les utiliser en entreprise*. EYROLLES.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris : Dunod.
DOI : [10.3917/dunod.shank.2019.01](https://doi.org/10.3917/dunod.shank.2019.01)
- Soulier, L. & Gobin, P. (2021). Chapitre 10. Les émotions à l'école (1). Les sources psychologiques des émotions à l'école. Dans : Gobin éd., *Émotions et apprentissages* (pp. 287-309). Paris: Dunod
- Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales UTM, Homo*, XVIII, 7-43.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Paris: Presses Universitaires de France.
- Universalis, E. (s. d.). *PSYCHOLOGIE DES ÉMOTIONS*. Encyclopædia Universalis.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/>
- Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi: Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle. Dans : Hanna Malewska-Peyre éd., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 129-162). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.malew.1991.01.0129>
- Wallon, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *PERSEE*.
https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1446

Annexe 1 : Zones symboliques de la feuille du dessin (Royer 1995)

<p>HG Crainte Repli sur soi Rêverie Régression</p>	<p>HM Pensée Imaginaire Idéalisme</p>	<p>HD Insouciance Irréalisme Impulsivité Projection</p>
<p>MG Passé Regrets Passivité Mère, Peur</p>	<p>MM Présent Réalisme Action Moi</p>	<p>MD Futur Désirs Énergie Père</p>
<p>BG Angoisse Rétractation Fuite Peur</p>	<p>BM Réalité Matérialisme Insécurité</p>	<p>BD Avidité Désir</p>

Annexe 3 : Quelques nuages de positivité réalisés



Annexe 4 : grille de critères d'analyse élaborée, pour l'analyse des dessins

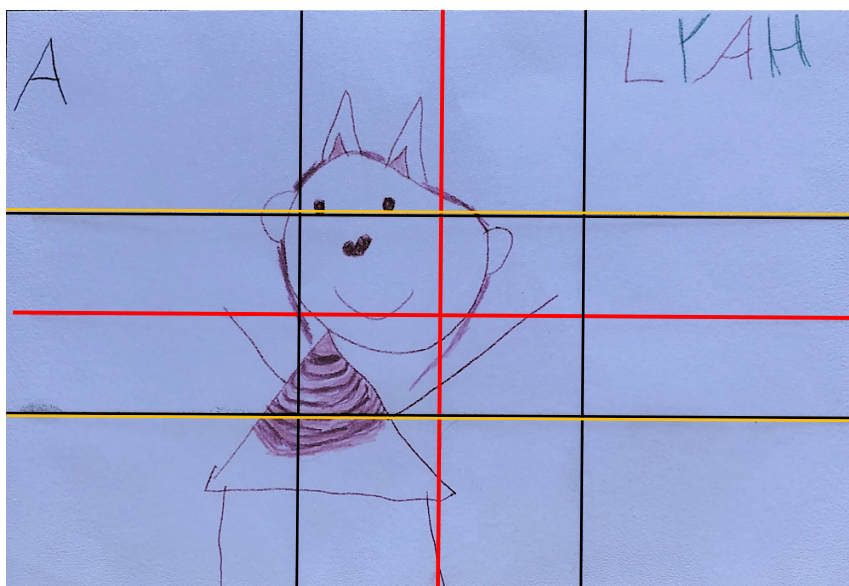
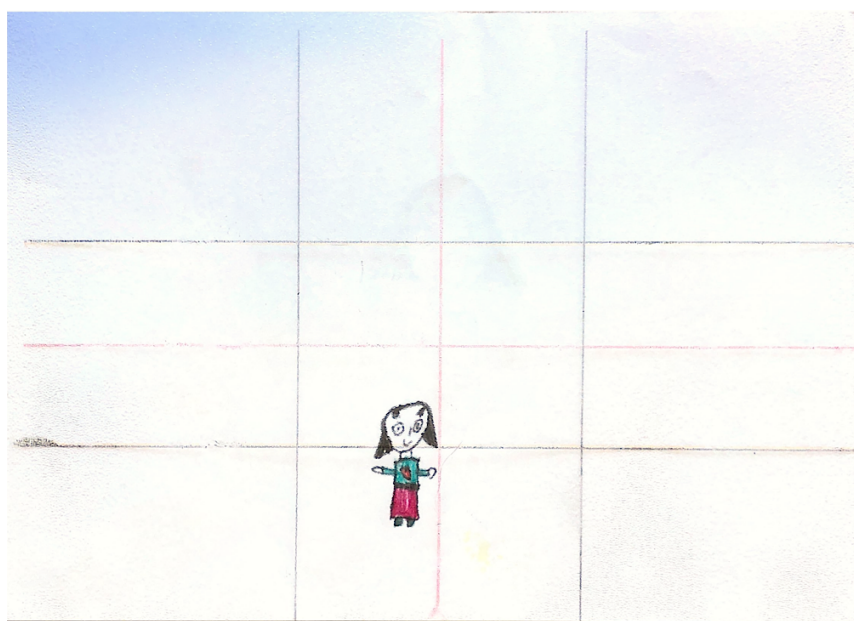
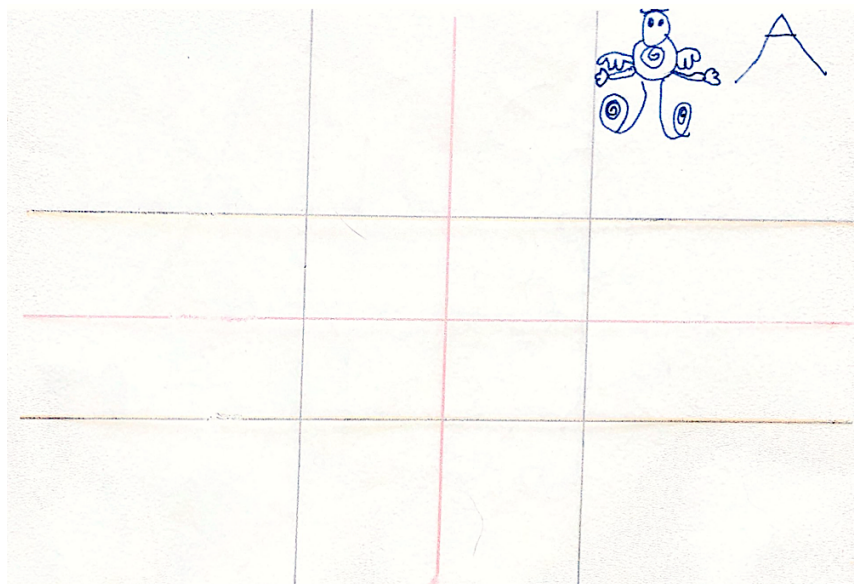
CRITÈRES ÉVALUATION DES DESSINS

ANALYSE ANALYTIQUE FORMELLE (TAILLE ET ESPACE DE DESSIN)			BONHOMME	SOI
POSITIONNEMENT	Occupe tout l'espace (plus des 2/3)			
	Occupe une place adaptée/ proportionnelle			
	Occupe une place minimale (inhibition : moins des 2/3)			
EMPLACEMENT	Haut Gauche			
	Haut Central			
	Haut Droit			
	Central Gauche			
	Central			
	Central Droit			
	Bas Gauche			
	Bas Central			
TAILLE DU PERSONNAGE	L'enfant a « zoomé » sur son personnage (détails visibles, accessoires)			
	L'enfant a rétréci son personnage : sensation de vision de loin			

ANALYSE EXPRESSIVE GLOBALE			BONHOMME	SOI
VUE D'ENSEMBLE	Harmonieux <i>(choix des couleurs, fluidité du trait, positionnement du/des différent(s) élément(s))</i>			
	Chaotique			
DESSIN ORGANISÉ DANS UN ENVIRONNEMENT	Non			
	Oui	Positif : <i>couleurs chaudes</i>		
		Péjoratif : <i>couleurs neutres/ sombres</i> Familial, social		
COULEURS	Absence			
	Présence	Noir (anxiété, douleur)		
		Rouge (rejet, agression)		
		Violet (tensions conflictuelles)		
		Vert (opposition à la discipline)		
		Orange (épanoui, détendu)		
Bleu (adaptation, sérénité)				
Monochromes de couleurs sombres (<i>abandon, dépréciation</i>)				
Monochromes de couleurs tempérées (<i>affectivité stable, apaisement</i>)				

ANALYSE DU PERSONNAGE DESSINÉ			BONHOMME	SOI
EXPRESSION DU PERSONNAGE	Bouche	Neutre		
		Joyeuse		
		Triste		
		Effrayée		
	Yeux	Neutres		
		Joyeux		
		Tristes		
DIFFÉRENCE DE TAILLE ENTRE SOI ET PERSONNAGE QUELCONQUE	Non			
	Oui	SOI : plus grand		
		SOI : plus petit		

Annexe 5 : calque quadrillé pour une lecture analytique de l'occupation de l'espace graphique.



- Axes médians de la feuille
- Découpages des zones symboliques selon Royer.
- Découpages des tiers de la feuille

Annexe 6 : Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/colère/ peur) et le fait d'accorder de l'importance au regard des autres

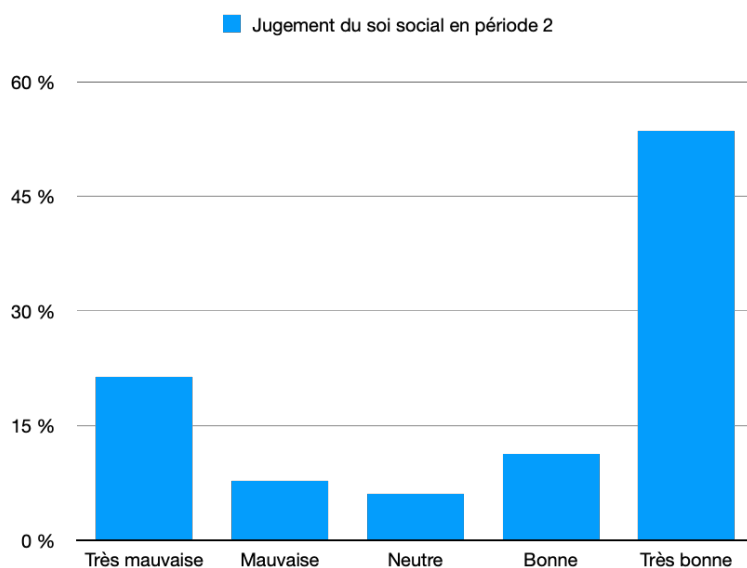
Cumul des résultats des questionnaires portant conjointement sur la tristesse, la peur, la colère, en période 2

	Soi social	Soi scolaire	Soi émotionnel
Très mauvaise	21 %	10 %	20 %
Mauvaise	8 %	8 %	8 %
Neutre	6 %	16 %	12 %
Bonne	11 %	15 %	17 %
Très bonne	54 %	51 %	44 %

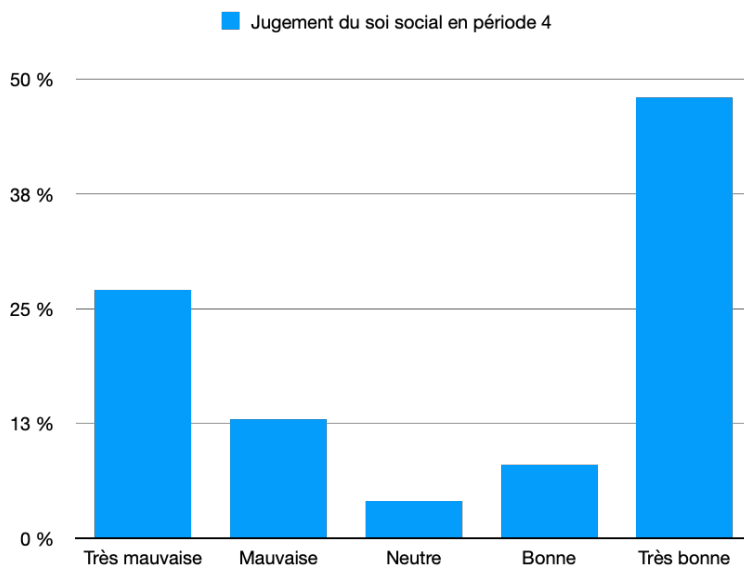
Cumul des résultats des questionnaires portant conjointement sur la tristesse, la peur, la colère, en période 4

	Soi social	Soi scolaire	Soi émotionnel
Très mauvaise	27 %	19 %	23 %
Mauvaise	13 %	14 %	15 %
Neutre	4 %	9 %	10 %
Bonne	8 %	12 %	14 %
Très bonne	48 %	46 %	38 %

Graphique 1.a

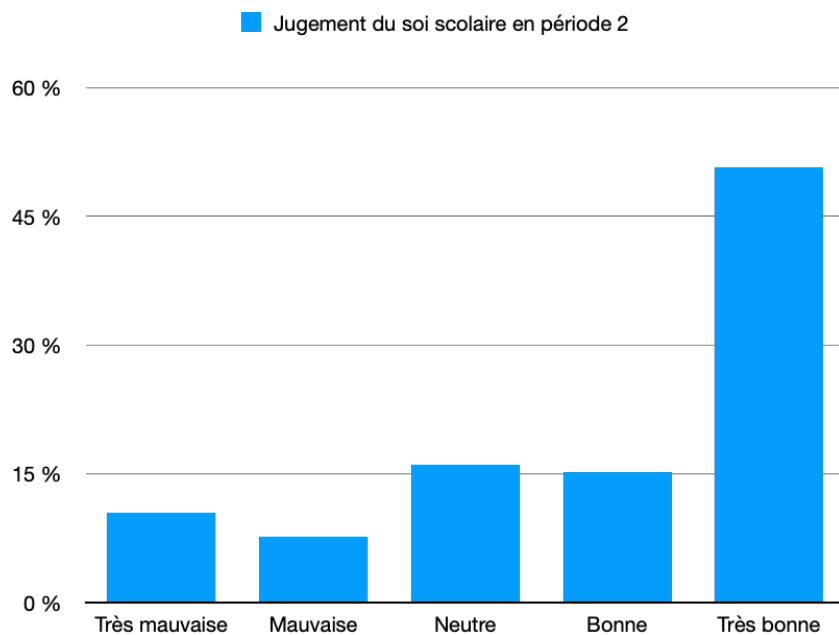


Graphique 1.b

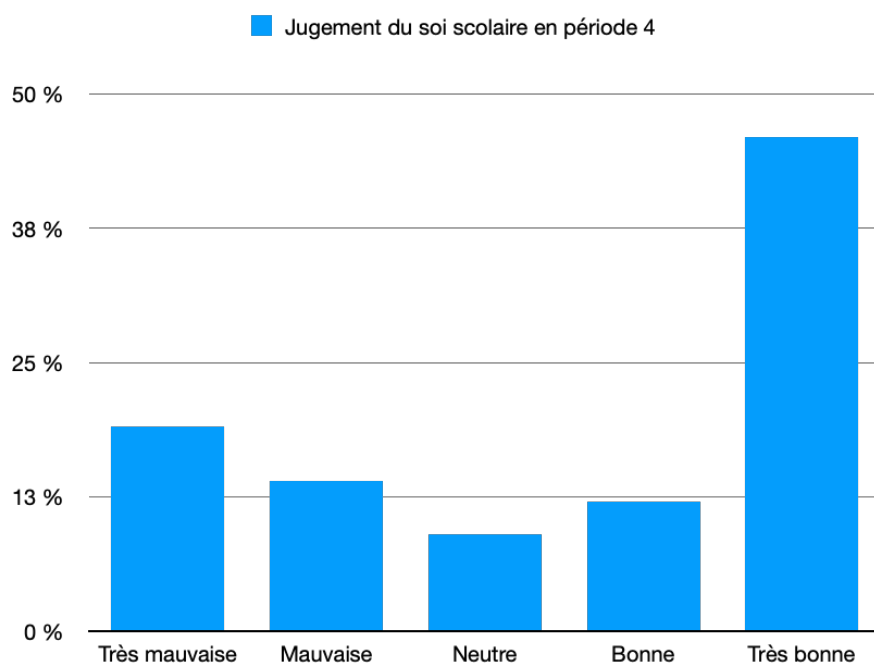


Annexe 7 : Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/colère/ peur) et la confiance en soi en tant qu'élève

Graphique 2.a

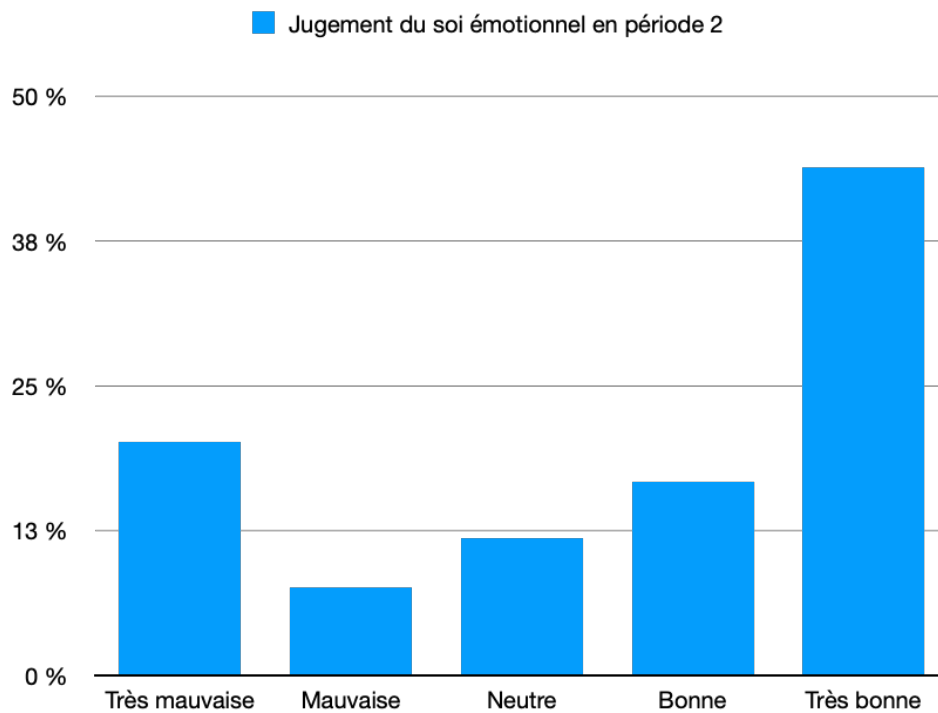


Graphique 2.b

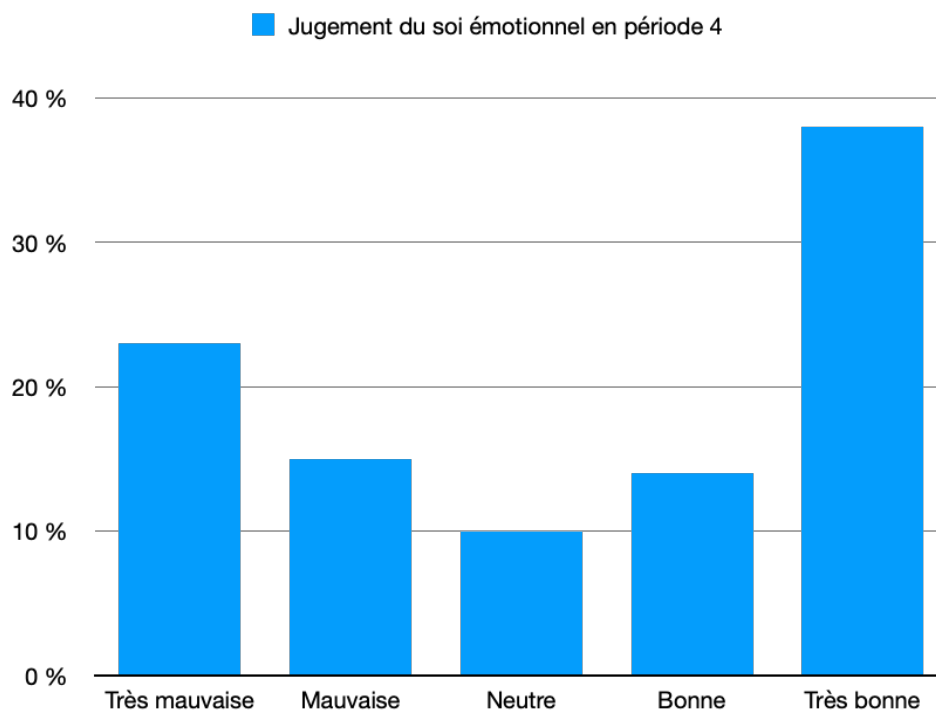


Annexe 8 : Relation entre l'identification et l'interprétation d'une émotion cible (tristesse/colère/ peur) et la vulnérabilité du sujet

Graphique 3.a



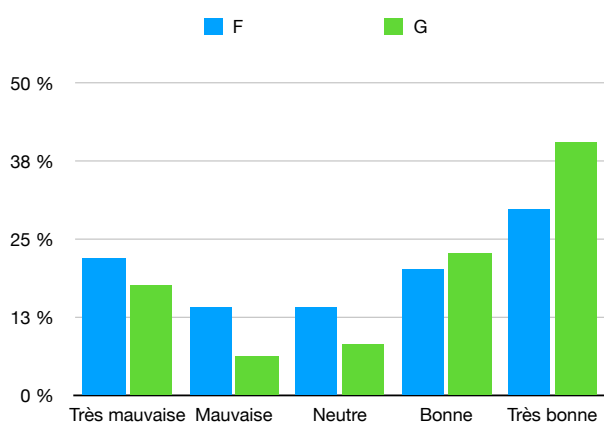
Graphique 3.b



Annexe 9 : Relation entre le sexe du sujet et le degré de positivité du jugement de soi

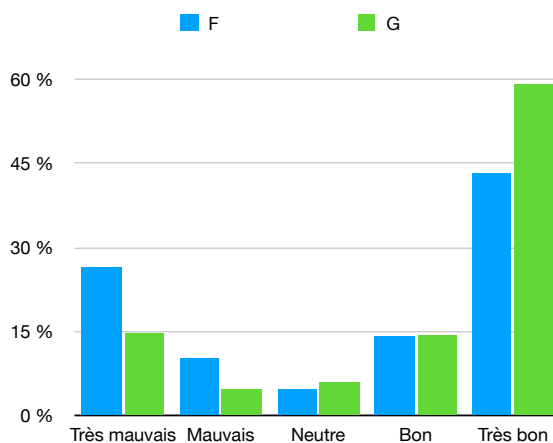
Jugement de soi émotionnel selon le sexe

	F	G
Très mauvaise	22 %	18 %
Mauvaise	14 %	6 %
Neutre	14 %	8 %
Bonne	20 %	23 %
Très bonne	30 %	41 %



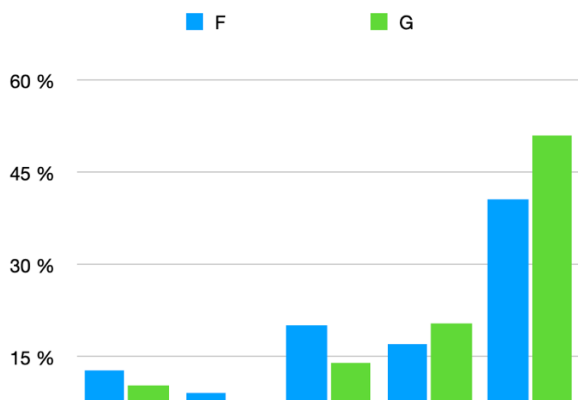
Jugement de soi social selon le sexe

	F	G
Très mauvais	27 %	15 %
Mauvais	10 %	5 %
Neutre	5 %	6 %
Bon	14 %	15 %
Très bon	43 %	59 %



Jugement de soi scolaire selon le sexe

	F	G
Très mauvaise	13 %	10 %
Mauvaise	9 %	5 %
Neutre	20 %	14 %
Bonne	17 %	20 %
Très bonne	41 %	51 %



Annexe 10 : Résultats des travaux plastiques « Dessine un bonhomme, celui que tu as envie. » / « Dessine-toi, comme tu as envie. », dans un contexte émotionnellement neutre, selon le sexe.

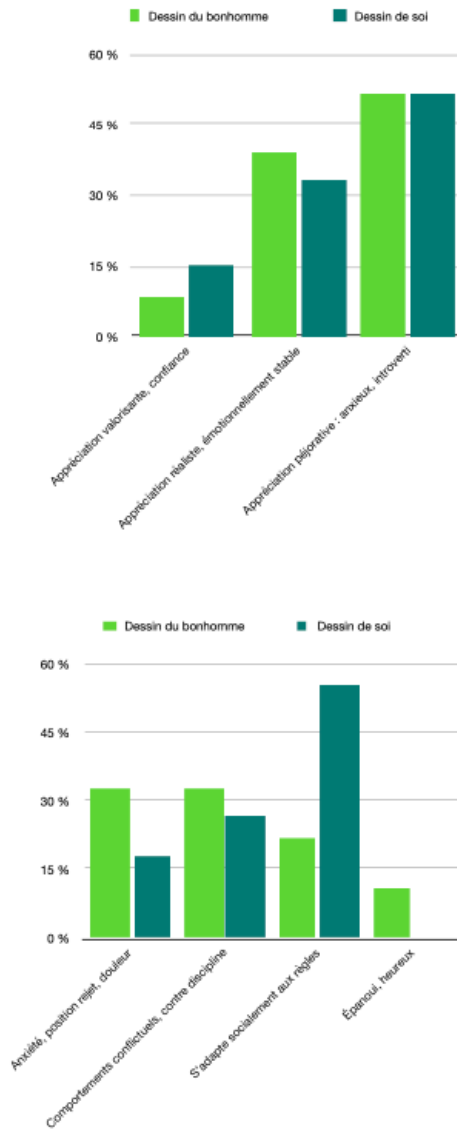
Filles :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, sans connotation émotionnelle

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	9 %	15 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	39 %	33 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	52 %	52 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, sans connotation émotionnelle

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	33 %	18 %
Comportements conflictuels, contre discipline	33 %	27 %
S'adapte socialement aux règles	22 %	55 %
Épanoui, heureux	11 %	0 %



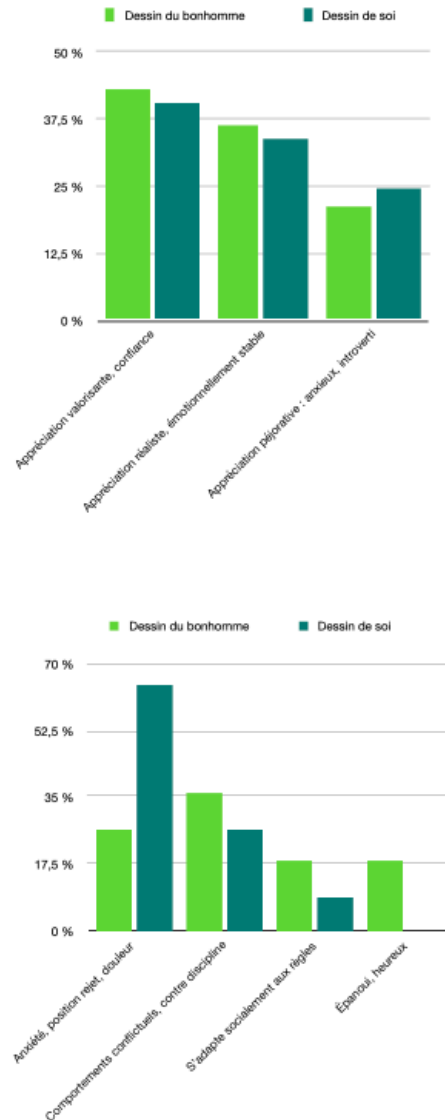
Garçons :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, sans connotation émotionnelle-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	43 %	41 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	36 %	34 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	21 %	25 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, sans connotation émotionnelle-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	27 %	64 %
Comportements conflictuels, contre discipline	36 %	27 %
S'adapte socialement aux règles	18 %	9 %
Épanoui, heureux	18 %	0 %



Annexe 11 : Résultats des travaux plastiques « Dessine un bonhomme qui est triste. » / « Dessine-toi quand tu es triste. », dans un contexte relatif à la tristesse, selon le sexe.

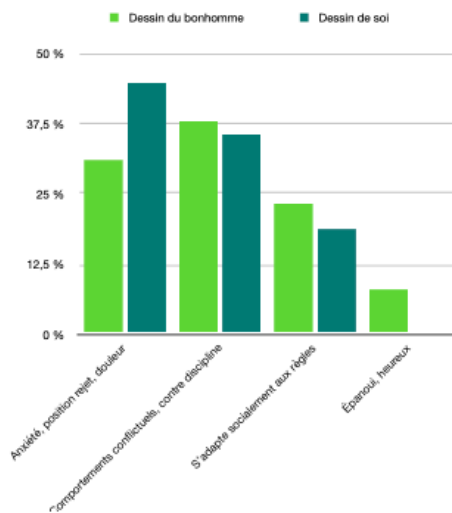
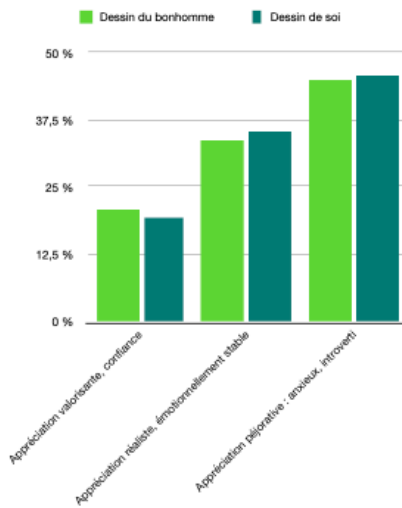
Filles :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la tristesse-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	21 %	19 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	34 %	35 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	45 %	46 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la tristesse-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	31 %	45 %
Comportements conflictuels, contre discipline	38 %	36 %
S'adapte socialement aux règles	23 %	19 %
Épanoui, heureux	8 %	0 %



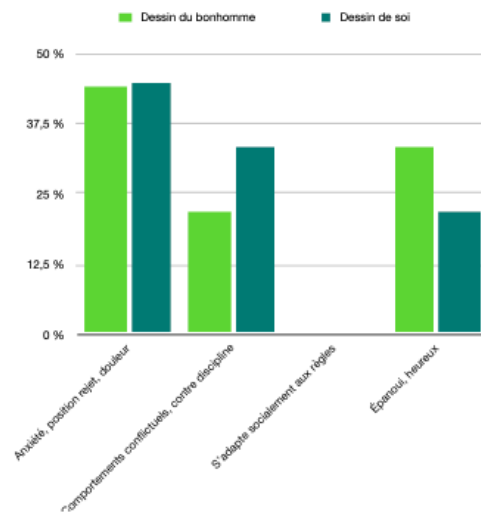
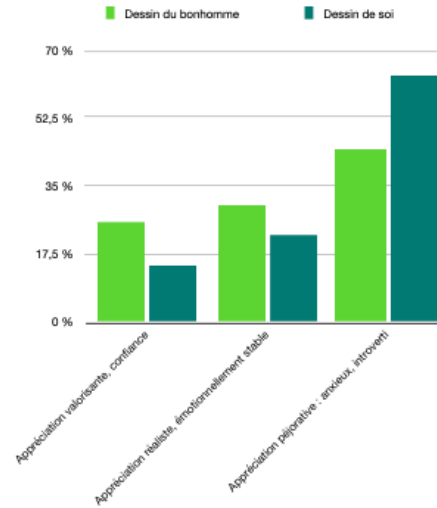
Garçons :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la tristesse

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	26 %	15 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	30 %	22 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	44 %	63 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la tristesse

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	44 %	45 %
Comportements conflictuels, contre discipline	22 %	33 %
S'adapte socialement aux règles	0 %	0 %
Épanoui, heureux	33 %	22 %



Annexe 12 : Résultats des travaux plastiques « Dessine un bonhomme en colère. » / « Dessine-toi en colère. », dans un contexte relatif à la colère, selon le sexe.

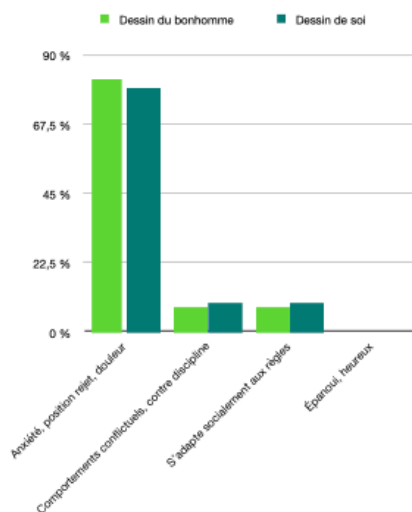
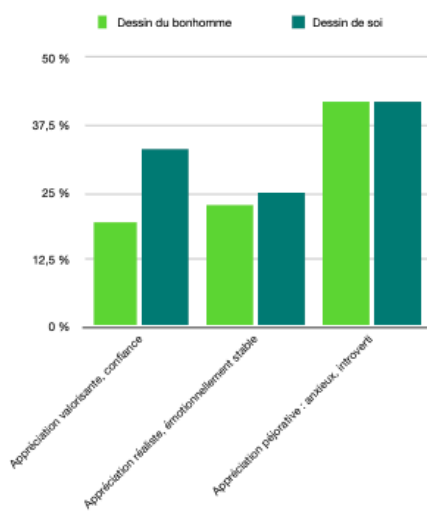
Filles :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la colère-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	19 %	33 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	23 %	25 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	42 %	42 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la colère-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	83 %	80 %
Comportements conflictuels, contre discipline	8 %	10 %
S'adapte socialement aux règles	9 %	10 %
Épanoui, heureux	0 %	0 %



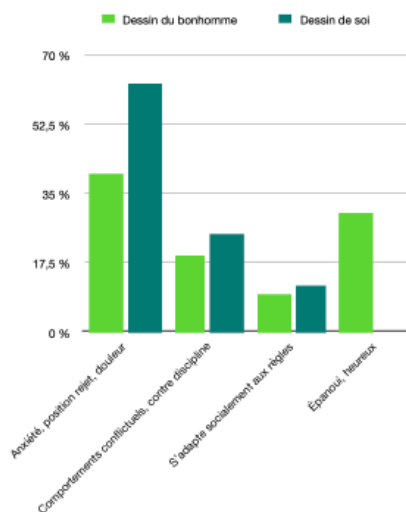
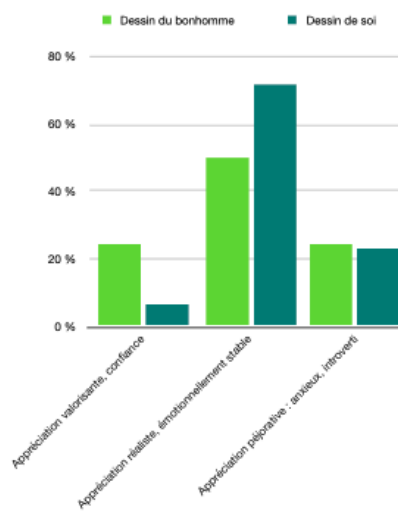
Garçons :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la colère

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	25 %	6 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	50 %	71 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	25 %	23 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la colère

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	40 %	63 %
Comportements conflictuels, contre discipline	20 %	25 %
S'adapte socialement aux règles	10 %	12 %
Épanoui, heureux	30 %	0 %



Annexe 13 : Résultats des travaux plastiques « Dessine un bonhomme qui a peur. » / « Dessine-toi quand tu as peur. », dans un contexte relatif à la peur, selon le sexe.

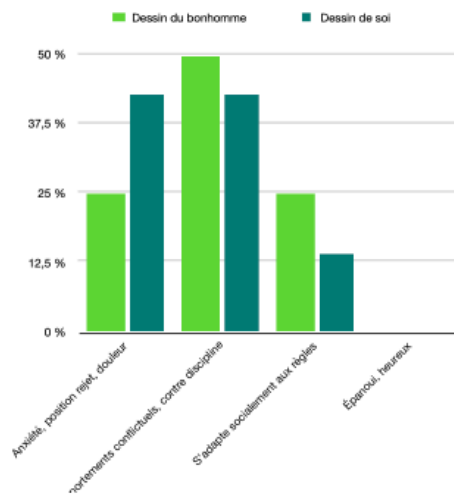
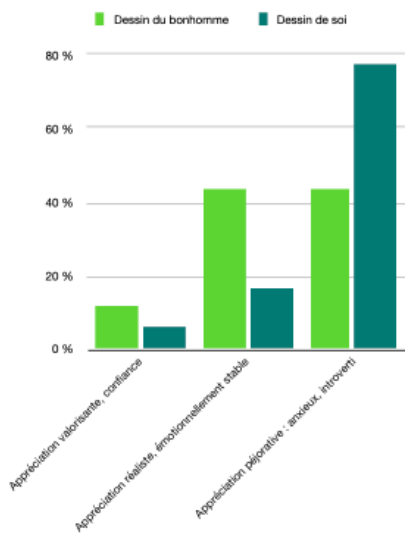
Filles :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la peur

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	12 %	6 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	44 %	16 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	44 %	78 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la peur

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	25 %	43 %
Comportements conflictuels, contre discipline	50 %	43 %
S'adapte socialement aux règles	25 %	14 %
Épanoui, heureux	0 %	0 %



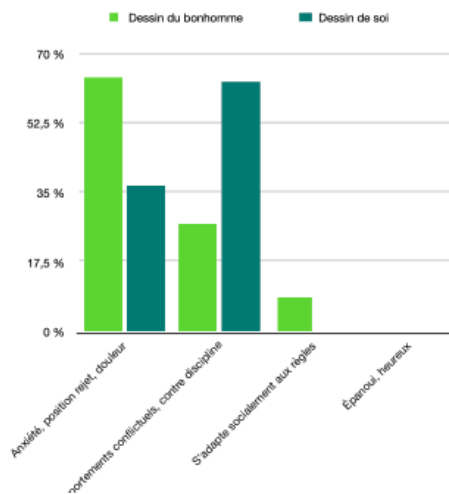
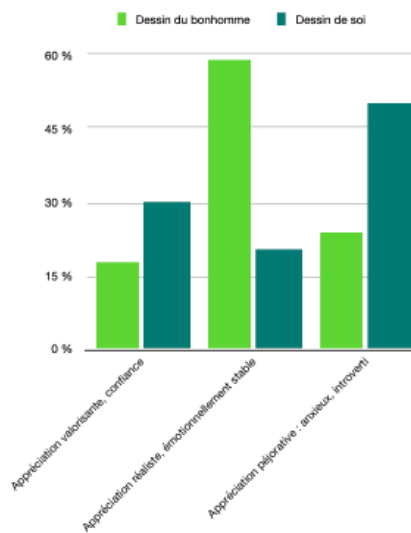
Garçons :

Évaluation de soi et équilibre émotionnel selon taille et position du dessin, vis à vis de la peur-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Appréciation valorisante, confiance	18 %	30 %
Appréciation réaliste, émotionnellement stable	59 %	20 %
Appréciation péjorative : anxieux, introverti	24 %	50 %

Composantes émotionnelles véhiculées par les couleurs, vis à vis de la peur-1

	Dessin du bonhomme	Dessin de soi
Anxiété, position rejet, douleur	64 %	37 %
Comportements conflictuels, contre discipline	27 %	63 %
S'adapte socialement aux règles	9 %	0 %
Épanoui, heureux	0 %	0 %



Comprendre les émotions pour mieux se comprendre

Programmes	<ul style="list-style-type: none"> - Éducation physique et sportive <ul style="list-style-type: none"> > Comprendre et s'exprimer à l'oral > Écouter pour comprendre des messages oraux / textes lus par un adulte > Participer à des échanges > Construire un lexique spécifique - EMC : Identifier et partager des émotions et des sentiments <ul style="list-style-type: none"> > Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. > Connaitre le vocabulaire des sentiments et des émotions > Respecter autrui : partager des émotions dans des situations diversifiées - Éducation physique et sportive <ul style="list-style-type: none"> > Exprimer des intentions et des émotions par son corps - Arts plastiques <ul style="list-style-type: none"> > L'expression des émotions : lecture de contes pour permettre à l'élève de prêter attention à ses émotions et parvenir à les exprimer par des productions plastiques. 	
Socle commun	D1 : Langages pour penser et communiquer D3 : La formation de la personne et du citoyen	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Identifier 4 émotions primaires qui nous parcourent - Travailler un lexique spécifique - S'exprimer et oser prendre la parole - Exprimer par le corps 	
Prérequis	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir parler de son état émotionnel : je suis joyeux / triste ... - Savoir travailler en groupe et écouter avec bienveillance 	
SÉANCE	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	DURÉE
1	Découverte de 4 émotions et définition <ul style="list-style-type: none"> > Deviner une émotion à travers un récit > Associer du vocabulaire à une émotion <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du thème de la séquence - Évaluation diagnostique des connaissances : cartes émotions issues de « Accueillir les émotions » - Cécile Alix - Lecture album <i>Émois... et moi, dans tous mes états !</i> : discussion sur interprétation des émotions, compréhension 	45 mn
2	Identifier la justesse et jugement <ul style="list-style-type: none"> > Amener l'enfant à prendre conscience et exprimer ses sentiments et ses émotions > Amener l'enfant à identifier des situations qui le rendent heureux. > Prendre du recul sur sa perception de l'émotion chez soi et chez l'autre <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire : tristesse de soi et perception de soi (estime) - Découverte Album audio « <i>Quand je suis triste</i> » - Piccolia collection : Discussion : à quoi pensez-vous quand vous êtes tristes ? À quoi peut-on penser pour être moins triste ? - Réalisation d'un nuage individuel : dessins/ mots pour ne plus être triste 	45 mn

<p style="text-align: center;">3</p>	<p>Évaluer l'estime de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> > Amener l'enfant à identifier sa personnalité. > Renforcer les outils pour vaincre la tristesse <p>- Questionnaire 2 : jugement de soi social et scolaire - Dessine un bonhomme / Dessine toi - Découverte et appropriation chanson contre tristesse (Scholavie)</p>	<p style="text-align: center;">50 mn</p>
<p style="text-align: center;">4</p>	<p>Identifier la colère et les effets dans le corps</p> <ul style="list-style-type: none"> > Se représenter vivant une émotion > Localiser une émotion et connaître ses intensités <p>- Questionnaire 3 : perception de la colère et de soi en colère - Dessine un bonhomme / dessine toi (colère) - Lecture album <i>Petite ou grosse colère, évapore-toi</i> : questionner sur compréhension, discussion ouverte → aboutir à une définition collective - Découverte de la page colère de l'album <i>À l'intérieur de mes émotions</i> : localiser, interpréter, verbaliser, représenter</p>	<p style="text-align: center;">60 mn</p>
<p style="text-align: center;">5</p>	<p>Identifier la peur et les effets dans le corps</p> <ul style="list-style-type: none"> > Se représenter vivant une émotion > Localiser une émotion et connaître ses intensités <p>- Questionnaire 4 : perception de la peur et de soi ayant peur - Dessine un bonhomme / dessine toi (peur) - Découverte de la page peur de l'album <i>À l'intérieur de mes émotions</i> : localiser, interpréter, verbaliser, représenter - Exprimer un moment vécu triste</p>	<p style="text-align: center;">50 mn</p>
<p style="text-align: center;">6</p>	<p>Comprendre le concept de force et les identifier</p> <ul style="list-style-type: none"> > Faire le portrait d'une force > Identifier ses forces personnelles <p>- Album audio <i>Imagine que tu as des super pouvoirs</i> : discussion ouverte, compréhension, avis, identifier les forces des personnages, les conséquences, - Énumérer des super-héros et les pouvoirs / forces - <u>Atelier 1</u> : Dessiner son super-héros préféré (fictif ou réel) avec sa plus grande force + verbaliser pourquoi on aime ce SH (dictée adulte CP) - <u>Atelier 2</u> : jeu de cartes des forces (« Autour des forces » - Scholavie) par binômes. Choisir 2 cartes de forces qui nous caractérisent et l'expliquer à son copain</p>	<p style="text-align: center;">60 mn</p>
<p style="text-align: center;">7</p>	<p>Bilan : une émotion qu'est-ce que c'est ?</p> <ul style="list-style-type: none"> > Se représenter vivant une émotion > Localiser une émotion et connaître ses intensités <p>- Lecture album <i>La couleur des émotions</i> : discussion à chaque page, enrichie par les connaissances développées - Définir une émotion au regard des connaissances faites : remplir une bulle individuelle pour créer une affiche finale (CE1 : Production écrite / CP : essais d'écriture + correction à recopier / dictée adulte) - Création affiche collective de toutes les définitions</p>	<p style="text-align: center;">50 mn</p>
<p style="text-align: center;">8</p>	<p>Perceptions individus selon une émotion et mimes</p> <ul style="list-style-type: none"> > Identifier et regrouper les émotions selon les émotions connues > Repérer que la perception des émotions est propre à chacun > Réaliser une « performance théâtrale » : se mettre dans la peau d'une émotion pour l'exprimer par le corps. <p>- Présentation fleur des émotions - Par groupe : identifier, trier, regrouper des visages selon les émotions interprétées - Mise en commun : justifier ses choix, créer la fleur des émotions collective</p>	<p style="text-align: center;">60 mn</p>

	- Bilan	
9	<p>Comment je réagis aux émotions ?</p> <ul style="list-style-type: none"> > Identifier ses réactions > Trouver des pistes de solutions <p>- Verbaliser ce que je fais quand je suis dans une émotion particulière</p> <p>- Prendre du recul : est-ce une bonne réaction ?</p> <p>- Quelles sont mes forces pour y remédier ?</p>	45 mn
10	<p>Comment gérer mes émotions ?</p> <ul style="list-style-type: none"> > S'approprier des solutions pour gérer ses émotions > S'accepter comme sujet vivant des émotions <p>- Début de la séance : amener les élèves à évoquer pourquoi il est important d'apprendre à gérer ses émotions.</p> <p>- Par groupes : les élèves trouvent des solutions pour gérer l'émotion qui leur est attribuée.</p> <p>- Les solutions sont écrites au tableau à la fin de la séance et notées sur une affiche.</p>	45 mn
11	<p>Conclure la séquence : arts plastique ? expression corporelle ? Débat ?</p> <p>À déterminer</p>	

1. Si je suis triste, alors je suis faible.



2. Si je suis triste, les autres vont se moquer de moi.



3. J'ai honte quand je suis triste



4. Si je suis triste, le maître va me disputer



5. Si je suis triste, alors je suis un bébé.



1. Quand je suis à l'école, j'ai peur de faire des erreurs.



2. Je suis souvent en colère



3. J'aime me regarder dans le miroir



4. Quand je suis à l'école, j'ai peur que les autres enfants me trouvent bête



5. Je suis souvent joyeux



6. Je suis fort à l'école



1. Je pense que tout le monde m'adore dans la classe.



2. Je suis souvent timide.



3. Je suis fort dans tout ce que je fais



4. Je suis souvent lent à faire mes devoirs.



5. Papa et Maman sont fiers de moi.



6. Je m'en fiche d'avoir des mauvaises notes.



1. Il n'y a que les filles qui peuvent avoir peur.



2. J'aimerais ressembler à un autre enfant de la classe plutôt que moi.



3. Je suis fâché contre moi-même quand j'ai peur de quelque chose.



4. Je suis content de mon travail à l'école.



5. Je suis souvent en colère contre moi.



6. En classe, je trouve souvent les réponses aux questions du maitre.



Classement des items des questionnaires selon le critère d'image de soi évalué

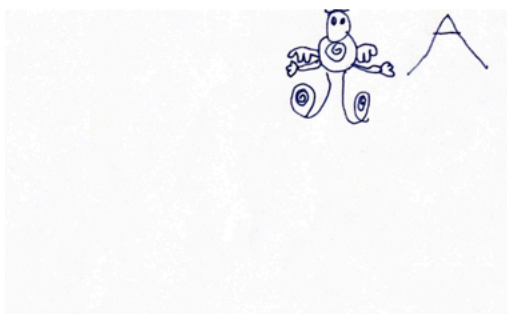
Critère évalué	Questionnaire	Items associés
Soi social	- Q1	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	- Q2	4
	- Q3	1 – 5
	- Q4	2
Soi émotionnel	- Q1	1 – 2
	- Q2	2 – 3 – 5
	- Q3	2
	- Q4	1 – 3 – 5
Soi scolaire	- Q1	/
	- Q2	1 – 6
	- Q3	3 – 4 – 6
	- Q4	4 – 6

Annexe 6 : Classement des items selon l'émotion questionnée

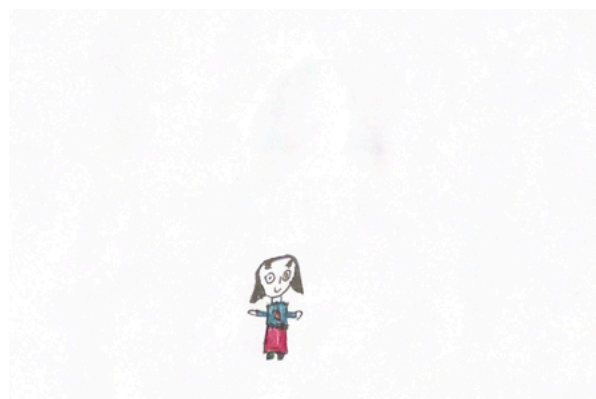
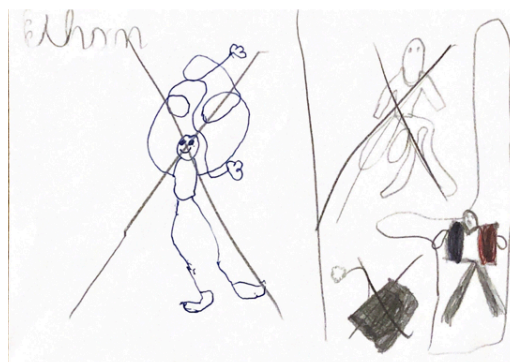
Critère évalué	Questionnaire	Items associés
Tristesse	- Q1	3 – 4 – 5
	- Q2	4
	- Q3	1 – 5
	- Q4	2
Peur	- Q1	/
	- Q2	4
	- Q3	2 – 5 – 6
	- Q4	1 – 3
Colère	- Q1	/
	- Q2	2
	- Q3	/
	- Q4	2 – 5

Annexe 16 : Quelques réalisations

« Dessine-moi un bonhomme, celui que tu as envie » →



« Dessine-toi, comme tu as envie. »

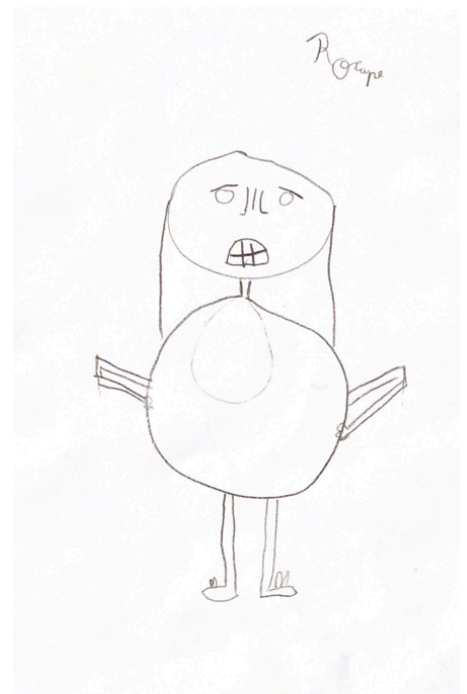
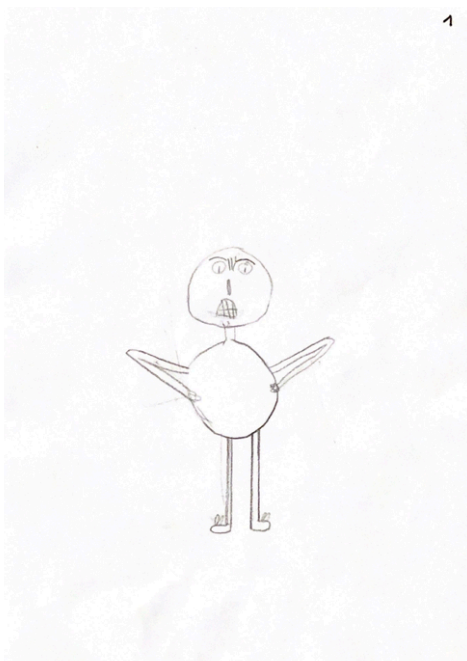
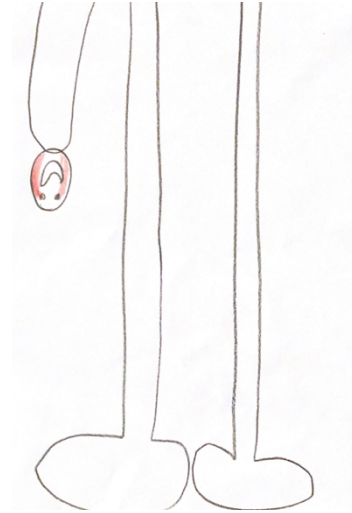


« Dessine un bonhomme en colère. »

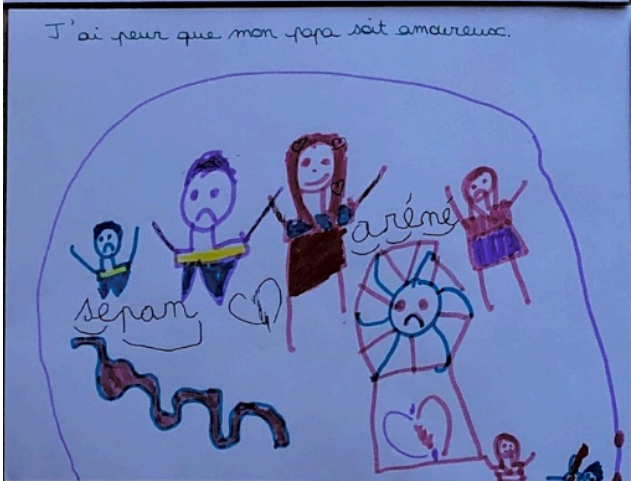
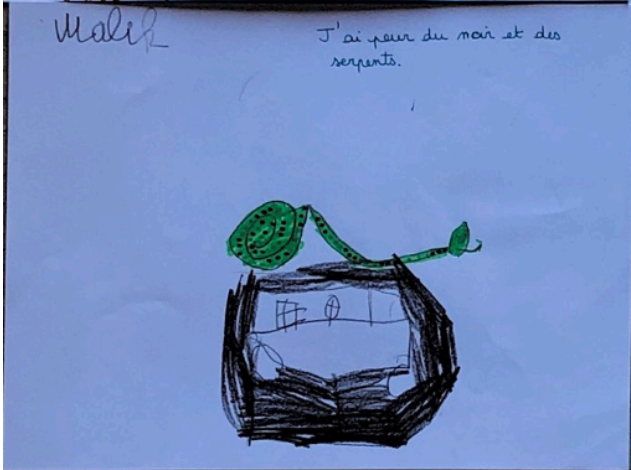
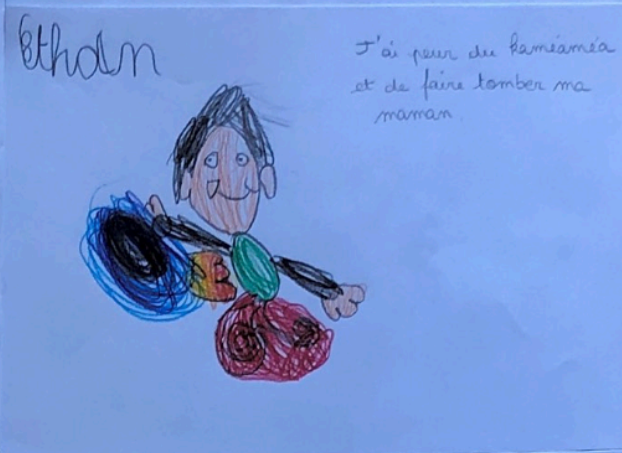
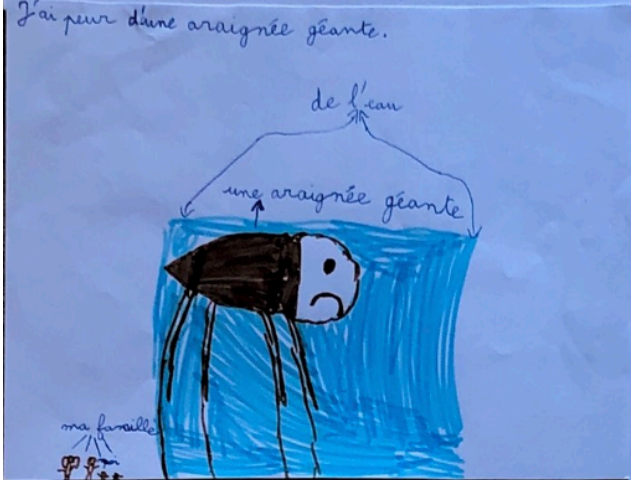
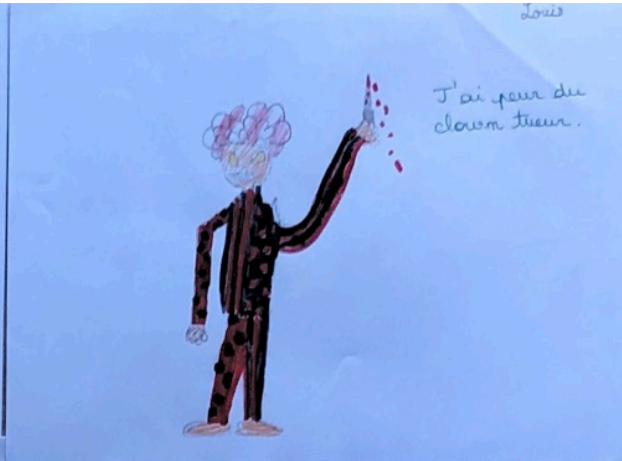


→

« Dessine-toi en colère. »



« Dessine-toi quand tu as peur. »



Annexe 17 : Quelques réalisations d'outils et d'expressions de positivité réalisés

Mes super-pouvoirs
Prénom : Ethan
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Elia
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Jane
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Euge
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Louis
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Léonard
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE


Mes super-pouvoirs
Prénom : Illari
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mes super-pouvoirs
Prénom : Elia
Mon portrait de super-héroïne ou de super-héros
Humour ~~?~~
Gentillesse ~~?~~
Amour et amitié ~~?~~
Créativité ~~?~~
Curiosité ~~?~~
Esprit d'équipe ~~?~~
COURAGE

Mon super-héros c'est Louis car il m'aide souvent.
Ella



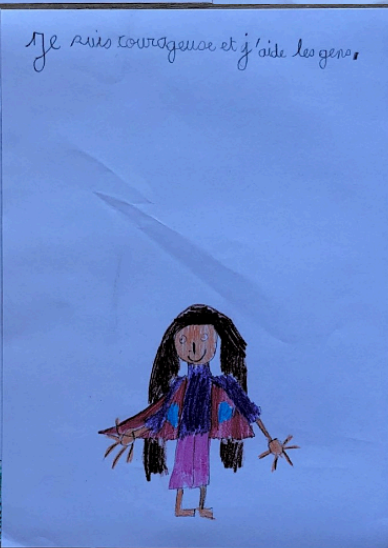
Je suis mon super-héros
Je suis très courageux parce que j'ai affronté des monstres.



Je suis courageux et créatif.



Je suis courageuse et j'aide les gens.



COURAGEUX
SPIDER-MAN
GRATITUDE POLI
LE ROI DE BANANE
MUSCLES

