

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

**Effet d'un programme de développement des  
compétences sociales et émotionnelles sur la  
collaboration d'un groupe d'élèves de « non-  
amis » lors de la résolution d'un problème de  
mathématiques au cycle 2.**

Présenté par **Durand-Laville Laure**

### Mémoire encadré par

#### Directeur-trice de mémoire :

Léal Yves, maître de conférences

### Membres du jury de soutenance

Léal Yves

Maître de conférences

Cordelois Julien

PRAG EPS, CAPPEI, CAFFA, co-  
responsable master MEEF ADIR

Soutenu le **24 /05 / 2024**

**imspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

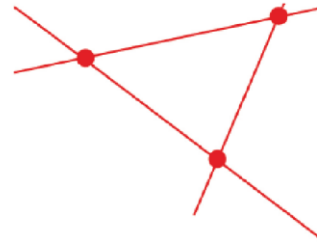
ENSEIGNER  
ÉDUQUER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e Laure Durand-Laville

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Effet d'un programme de développement des compétences sociales et émotionnelles sur la collaboration d'un groupe d'élèves de « non-amis » lors de la résolution d'un problème de mathématiques au cycle 2.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

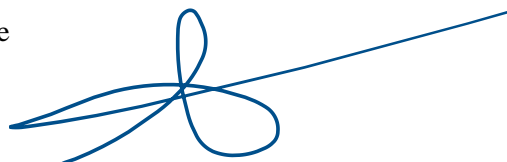
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Fait à Cintegabelle, le 16/05/2024

Signature de l'étudiant.e



## **Remerciements :**

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, qui m'a soutenue dans le choix d'un sujet qui me tenait à cœur et qui m'a permis de développer un cadre théorique inhabituel dans ce Master. Je le remercie également pour sa grande disponibilité, la clarté de ses conseils et sa bienveillance. Mais je le remercie surtout pour m'avoir donné confiance en mes capacités et pour m'avoir encouragée à m'engager dans un nouveau parcours.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers mon collaborateur, dont la patience, la motivation et l'engagement ont été essentiels pour la réussite de ce travail. Sa classe m'a offert des moments très touchants où les enfants ont fait preuve de vulnérabilité et d'amour, donnant ainsi un sens profond à mes recherches.

Bien sûr, je souhaite remercier ma merveilleuse famille, mes filles qui sont ma source quotidienne de joie, et mon mari qui me soutient sans réserve. Je ne saurais oublier Virginie, mon meilleur binôme.

Merci également à l'équipe de formateur et aux intervenants du Master ADIR qui ont pu, de près ou de loin, m'accompagner dans cette nouvelle posture de chercheur.

# Table des matières

<b>Partie I : Partie Théorique</b> .....	<b>8</b>
<b>1.La psychologie positive</b> .....	<b>8</b>
1.1 Historique et définition.....	8
1.2 Les ressources psychologiques .....	10
<b>2.Les compétences psychosociales</b> .....	<b>12</b>
2.1 Une définition en évolution .....	12
2.2 Les compétences psychosociales dans les textes de l'Éducation nationale.....	14
2.3 Les interventions de développement des compétences psychosociales fondées sur des données probantes.....	15
<b>3. Les compétences sociales et émotionnelles</b> .....	<b>17</b>
3.1 Les compétences émotionnelles .....	17
3.2 Les compétences sociales .....	19
<b>4. Techniques utilisées pour développer les compétences sociales et émotionnelles</b> .....	<b>20</b>
4.1 la pleine conscience.....	20
4.2 le développement de la capacité empathique.....	21
4.3 la diminution du biais de négativité.....	22
<b>5. Influence des compétences émotionnelles et sociales dans le développement des comportements prosociaux et dans l'amélioration des interactions.</b> .....	<b>22</b>
<b>6. Influence de l'intelligence émotionnelle et des comportements prosociaux sur l'intelligence collective</b> .....	<b>23</b>
<b>7. La résolution de problèmes en collaboration</b> .....	<b>24</b>
7. 1 La résolution de problème.....	24
7.2 La place de la résolution de problème dans les textes officiels de l'Éducation nationale.....	25
7.3 L'enquête PISA .....	26
<b>8. Collaboration et coopération, des définitions imbriquées</b> .....	<b>27</b>
<b>9. Influence des liens d'amitié sur la coopération</b> .....	<b>29</b>
<b>10. Problématique</b> .....	<b>30</b>
<b>Partie II : Méthodologie</b> .....	<b>32</b>
<b>1. Choix de la méthodologie</b> .....	<b>32</b>
<b>2. Contexte de la recherche</b> .....	<b>32</b>
<b>4. Mise à l'épreuve</b> .....	<b>33</b>
<b>5. Recueil et analyse des données</b> .....	<b>34</b>
5.1 Question de recherche 1. ....	35
5.2 Question de recherche 2. ....	36
5.3 Calendrier de la mise à l'épreuve : .....	37
5.4 Mise en place des appareils d'enregistrement .....	37

5.5 Méthodologie du traitement et de l'analyse des données .....	38
<b>PARTIE 3 : Analyse et résultats.....</b>	<b>39</b>
1. Analyse préalable : analyse des données du sociogramme.....	39
1.1 Les relations interpersonnelles au sein du groupe classe .....	39
1.2 Constitution des groupes.....	41
2. Analyse des données du pré-test au regard des deux questions de recherche .....	42
2.1 Analyse du pré-test au regard de la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants lors de la situation de résolution de problème ? .....	42
2.2 Analyse du pré-test au regard de la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre le problème ?.....	48
3. Analyse des données des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles.	51
3.1 Analyse de la séance : identifier les émotions. ....	51
3.2 Analyse des séances : cahier de gratitude.....	54
3.3 Analyse de la séance : échanges de compliments.....	57
3.4 Analyse de la séance d'écoute silencieuse .....	59
3.5 Conclusion de l'analyse des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles.....	61
4. Analyse des données du post-test au regard des deux questions de recherche .....	62
4.1 Analyse des données issues du post-test au regard de la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants de la situation de résolution de problème ? .....	63
4.2 Analyse des données issus du post-test au regard de la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre le problème ? .....	69
5. Réponse à la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants lors de la situation de résolution de problème ?.....	74
5.1 Groupe 1.....	74
5.2 Groupe 2.....	76
6. Réponse à la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre les problèmes ?.....	78
6.1 Groupe 1.....	78
6.2 Groupe 2.....	79
7. Discussion .....	80
8. Conclusion générale .....	81
<b>Bibliographie.....</b>	<b>84</b>
<b>Table des figures .....</b>	<b>89</b>
<b>Sommaire des Annexes .....</b>	<b>91</b>
Annexes.....	90

## Introduction

« Je n'ai pas à être plus fort que l'autre, j'ai à être plus fort que moi grâce à l'autre » (Albert Jacquart, 2006).

La concurrence, la comparaison, les classements et le palmarès, ont longtemps amené les enfants à avoir pour objectif de l'emporter sur l'autre, pourtant, ces dernières années la coopération semble remplacer peu à peu la compétition sur le devant de la scène et est citée parmi les compétences de notre siècle. Comme le souligne Jérémy Lamri (2018a) parmi les compétences incluses dans les différents modèles de compétences du 21<sup>ème</sup> siècle, on en retrouve systématiquement quatre : la créativité, l'esprit critique, la communication et la coopération.

Cette compétence semble donc être essentielle pour faire face aux défis du futur et à la société nouvelle qui se dessine.

Dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, nous pouvons lire : les enseignants doivent « contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer » afin que les élèves puissent « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. »

Savoir coopérer devient alors un enjeu de savoir et faire apprendre à coopérer une de nos missions.

Bien que nous pensions que cette compétence est essentielle à la formation d'adultes plus solidaires, capables de concession et de diplomatie mais aussi capable de profiter des savoirs et des savoir-faire des autres, il n'est pas toujours aisé de savoir comment la développer.

Il existe de nombreuses techniques dans la pédagogie coopérative pour aider les élèves à coopérer au sein d'un groupe, mais ces pratiques sont peu représentées dans les classes et lorsqu'elles le sont, la coopération fait rarement l'objet d'un enseignement. Les élèves sont regroupés autour d'une tâche et nous, enseignants, avons espoir que la répétition de ce type d'organisation permette l'émergence naturelle de la capacité à coopérer et à collaborer.

Pourtant de nombreux enfants restent en difficultés et sont confrontés à leur incapacité à prendre en compte l'avis des autres, à leur impossibilité à exprimer leurs opinions, à formuler ou à recevoir des critiques constructives mais aussi à leur incapacité à gérer leur colère ou leur stress, rendant la communication complexe et la coopération infructueuse.

Or, de plus en plus, nous voyons émerger des programmes qui permettent de développer les compétences psychosociales. Parmi celles-ci se trouvent les compétences sociales et émotionnelles nécessaires à la création de relations positives et à la capacité à communiquer de façon constructive.

Nous nous demandons donc : quelle influence pourraient avoir ces programmes sur la capacité à coopérer de nos élèves ? Un enseignement en amont sur les compétences psychosociales pourrait-il avoir une influence positive sur la capacité à coopérer et collaborer de nos élèves et résoudre au moins en partie leurs difficultés ?

Afin de répondre à nos questions de départ, nous nous appuyerons sur les apports théoriques afin de pouvoir dégager une problématique de recherche.

## **Partie I : Partie Théorique**

### **1.La psychologie positive**

#### **1.1 Historique et définition**

La psychologie positive a été fondée dans les années 1990 par Martin Seligman chercheur en psychologie, professeur à l'Université de Pennsylvanie et alors président de l'Association Américaine de psychologie (APA) et par Mihaly Csikszentmihalyi psychologue et professeur à l'université de Chicago (Martin-Krumm & Csillik, 2016).

Bien qu'ayant vu le jour dans le continent Nord-Américain, ce courant est maintenant répandu dans le monde entier. En France, de nombreuses manifestations scientifiques lui sont consacrées (le congrès francophone organisé à Metz en 2013, le congrès européen de psychologie positive organisé à Angers fin juin 2016). De plus, la parution de nombreux ouvrages de littérature scientifique et de revues internationales référencées, mais aussi la création d'une association l'AFFPP (Association Française et Francophone de Psychologie Positive) signale l'implantation et le sérieux de ce courant de recherche (Csillik, 2017).

S'il a été fondé il y a seulement une trentaine d'années, ce courant, aujourd'hui en plein essor, s'enracine dans un courant plus ancien : la psychologie humaniste, incarnée par Carl Rogers et Abraham Maslow (Lecomte, 2014, p. : 4). Ces deux auteurs ont porté leur attention particulièrement sur les personnes en bonne santé mentale qu'ils appellent « self-realizing » en cours de réalisation. Ils proposent ainsi une nouvelle façon d'aborder la psychologie humaine qui n'est ni fondée sur la psychanalyse ni sur le béhaviorisme mais qui se base sur le désir d'épanouissement personnel et sur le développement des relations interpersonnelles (ibid.).

Comme le décrit Rebecca Shankland (2019, p. :15-17), la psychologie s'est traditionnellement intéressée aux aspects négatifs de la vie humaine, les pathologies, les souffrances psychiques, les troubles mentaux etc. or la psychologie positive, reprend la posture de la psychologie humaniste pour se focaliser sur ce qui permet de prévenir les pathologies.

En effet, Meyers (cité par Lecomte, 2012) met en évidence la très grande proportion d'articles consacrés aux émotions négatives par rapport à ceux consacrés aux émotions positives, 95,4% des articles sur les émotions concernent la colère, l'anxiété et la dépression contre seulement 4,6% sur la joie, le bonheur ou la satisfaction à l'égard de l'existence.



Lecomte (2012) explique qu'en effet la santé physique se rapporte dans le langage courant le plus souvent à la bonne santé alors que lorsque nous parlons de santé mentale on fait référence à la psychiatrie.

Afin de rééquilibrer cette tendance, la psychologie positive propose un changement de perspective en abordant la psychologie non pas sous l'angle de la diminution des déficiences mais en essayant de développer les potentialités, les compétences nécessaires pour faire face de manière efficace aux difficultés de la vie (Shankland, 2019 p. :15).

L'usage du mot « positive » renvoie également au regard porté sur l'être humain. En effet, si les psychanalystes ont une vision profondément pessimiste de la nature humaine, selon Freud, (cité par Lecomte 2012) « nous descendons d'une série infiniment longue de générations de meurtriers qui, comme nous-mêmes peut-être, avaient la passion du meurtre dans le sang. » et selon Jung (cité par Lecomte 2012) « Le mal a son siège dans la nature humaine elle-même. », les auteurs de la psychologie positive, sans nier les aspects négatifs, font le postulat que l'être humain possède un fond de bonté.

La psychologie positive est ainsi définie par Shelly Gable et Jonathan Haidt (2005) comme « l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions. »

Pour les auteurs du *Grand manuel de psychologie positive*, l'épanouissement peut-être aussi appelé « bien-être global » celui-ci étant défini comme « l'état optimal de fonctionnement qui découle du bon fonctionnement d'un individu dans différentes sphères psychosociales » (Chénard-Poirier & Vallerand, 2021).

Ainsi pour Keyes (cité par Lecomte 2012) la santé mentale ne peut se résumer à une absence de troubles psychologiques. Selon lui, la santé mentale positive peut être définie par deux facettes : le bien-être (présence d'émotions positives et absence ou faible présence d'émotions négatives) et le fonctionnement psychosocial positif (acceptation de soi, relations positives avec autrui, croissance personnelle, sens de la vie, sentiment de compétence personnelle, autonomie).

La psychologie positive se questionne donc sur : comment maintenir une bonne santé mentale malgré les défis de la vie ? Quelles sont les ressources des personnes qui arrivent à rebondir ? Peut-on développer les compétences nécessaires pour faire face aux difficultés et résoudre de manière efficace les problèmes ? (Shankland, 2019 p. : 58).

La psychologie positive étudie ainsi plusieurs facettes de l'être humain (émotionnelle, cognitive et sociale) pour cela, elle regroupe d'autres disciplines telles que la psychologie sociale, la

psychologie du développement, la psychologie cognitive etc.(Lecomte, 2012) Elle est considérée par Lecomte (2012) comme une discipline intégrative.

En travaillant sur des thèmes tel que l'altruisme, la coopération, la gratitude, le pardon et la résolution de problèmes, elle offre un cadre théorique au développement des compétences psychosociales qui sont considérées par les auteurs de la psychologie positive comme des ressources psychologiques.

## **1.2 Les ressources psychologiques**

Initialement, le travail autour des ressources psychologiques s'inscrit dans le courant de la psychologie humaniste principalement représenté par Rogers et Maslow (Csillik, 2017).

Pour Rogers, l'être humain possède des capacités d'autorégulation, d'autodétermination et des ressources psychologiques dans lesquelles il peut puiser, particulièrement s'il évolue dans un cadre facilitateur. Pour cet auteur, ce climat peut être naturellement présent dans le milieu familial ou reproduit dans un cadre thérapeutique afin de créer les ressources qui ne se sont pas activées naturellement (Rogers cité par Csillik, 2017).

La question des ressources psychologiques fait, depuis une vingtaine d'années, l'objet d'études scientifiques dans le cadre de la psychologie positive. Dans ce cadre, les ressources psychologiques aussi appelées facteurs de protection, sont présentées comme les dispositions qui permettent la résistance à l'adversité et l'adaptation face aux difficultés de la vie. Il en existe deux types, les facteurs internes qui correspondent aux prédispositions psychologiques des personnes et des facteurs externes comme le soutien social (Martin-Krumm & Tarquinio, 2019).

Ces facteurs permettent aux personnes de maintenir leurs compétences dans l'adversité, dans des moments de stress ou de détresse psychologique. Or ces ressources permettent à l'individu non seulement de surmonter les difficultés de la vie mais permettent aussi d'accomplir un travail fructueux et de contribuer à la vie sociale de sa communauté (ibid.).

Selon Charles Martin-Krumm (2021, p. : 134), les ressources psychologiques les plus étudiées dans la littérature scientifique sont : l'espoir, l'optimisme, le contrôle personnel (autocontrol), le sens de la vie (sense of meaning), l'auto-efficacité, la disposition à l'attention consciente (mindfulness) et récemment, l'orientation reconnaissante, la disposition au pardon et à la bienveillance avec soi (self-compassion).

Elles sont définies par Antonia Csillik (2017) comme des dispositions stables qui protègent des effets nuisibles des obstacles de la vie, elles ont un « effet tampon » (buffer effect) contre l'apparition de troubles pathologiques.

Pour cet auteur, il existe plusieurs critères pour qu'une disposition puisse être reconnue comme une ressource psychologique : cette disposition doit protéger contre le stress et l'apparition de troubles psychopathologiques lorsqu'on fait face à des événements difficiles, elle doit contribuer au bien-être individuel, elle doit être mesurable de manière objective, elle doit être stable, elle peut être modifiée par une intervention psychologique et elle doit pouvoir être réactivée facilement (ibid.).

Rebecca Shankland (2019, p. : 60) met en lien les facteurs de protection et les facteurs de risque, les facteurs de risque étant le fait de subir des événements stressants ou traumatisants ou bien de vivre dans des conditions d'adversité. Ces facteurs font référence aux éléments qui contribuent à vulnérabiliser les personnes. Bien qu'il soit difficile de prédire avec exactitude les interactions entre facteurs de risques et les facteurs de protection, il existe plusieurs facteurs dits « génériques » qui protègent de plusieurs troubles mentaux ou comportementaux. Shankland résume ces facteurs génériques dans le tableau suivant :

Figure1– Exemples de facteurs génériques de santé mentale (notamment d'après les rapports de Murthy et al., 2001 ; Weich et al., 2009 cité par Shankland, 2019, p. : 64)

Catégories	Sous-catégories	Facteurs de protection	Facteurs de risque
Facteurs individuels	Facteurs cognitifs	Capacité de résolution de problèmes, capacité de gestion des conflits...	Biais de perception ou d'interprétation, troubles de l'attention...
	Facteurs sociaux	Comportements prosociaux...	Faibles compétences relationnelles...
	Facteurs émotionnels	Capacité à gérer ses émotions et son stress, sentiment de sécurité et de contrôle...	Difficultés d'autorégulation des émotions...
Facteurs familiaux	Facteurs liés à la relation parent-enfant	Stimulation cognitive précoce, attachement sécurisant...	Carences de soins, maltraitance, problèmes d'interaction et de communication...
	Facteurs liés à la famille	Soutien familial...	Conflits conjugaux et familiaux, violence intrafamiliale...
Facteurs environnementaux	Facteurs économiques	Stabilité économique...	Difficultés économiques, problèmes de logement...
	Facteurs sociaux et contextuels	Soutien social, relations interpersonnelles constructives, services sociaux de proximité...	Isolement, exclusion sociale, contexte à risque (délinquance, accès aux drogues), événements de vie stressants...

Selon Béatrice Lamboy et Juliette Guillemont (2014), la santé et le bien-être sont déterminés par des facteurs « biopsychosociaux », certains de ces facteurs sont favorables (les facteurs de protection) et d'autres défavorables (les facteurs de risques). Le cumul de facteurs de risques et le manque de facteurs de protection produisent des troubles physique et psychique.

S'il n'est pas possible d'agir sur l'ensemble des facteurs génériques, il est possible d'influencer le développement des facteurs individuels et familiaux qui correspondent aux compétences psychosociales (ibid.).

Or les compétences psychosociales sont des déterminants majeurs du bien-être et du bon développement des personnes mais favorisent également l'adaptation sociale et la réussite éducative.

## **2. Les compétences psychosociales**

### **2.1 Une définition en évolution**

Les compétences psychosociales sont explicitement définies pour la première fois par l'organisation mondiale de la santé en 1993. Dans ce premier travail, elles sont définies comme une seule compétence générale : « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social » (SPF, 2022).

Dans ce premier document, cette compétence globale est divisée en sous-compétences qui sont articulées autour de cinq paires de compétences : savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative/avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi/avoir de l'empathie, savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress. (Lamboy & Guillemont, 2014a)

Au début des années 2000, les documents de l'OMS augmentent le nombre de CPS et les regroupent en trois catégories : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles.

En 2021, au regard des dernières recherches et notamment des travaux d'analyse des programmes probants, l'OMS a actualisé sa classification des CPS pour définir 9 CPS générales, elles-mêmes subdiviser en 2 à 4 CPS spécifiques. Parmi ces 9 CPS générales, 3 sont des CPS cognitives (la capacité à avoir conscience de soi, la capacité de maîtrise de soi et la capacité à prendre des décisions constructives), 3 sont des CPS émotionnelles (la capacité à avoir conscience de ses émotions et de son stress, la capacité à réguler ses émotions et la capacité à gérer son stress) et 3 sont des CPS sociales (la capacité à communiquer de façon constructive, la capacité à développer des relations constructives, la capacité à résoudre des difficultés) (SPF, 2022). Ces compétences sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Figure 2 : « CPS OMS probantes » : classification des CPS de l'OMS actualisée et centrée sur les principales CPS (SPF, 2021)

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences...)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...)
Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables	
	Capacité à résoudre des problèmes de façon créative	
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires...)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

Les compétences psychosociales ne doivent pas être confondues avec d'autres dimensions de la personnalité, en effet contrairement aux traits de caractère ou de tempérament qui « désignent un éventail de facettes personnelles relativement stables au fil du temps » les compétences, elles, peuvent évoluer et se développer, les CPS ont donc la possibilité d'être modifiées, elles sont construites par les relations familiales et sociales et peuvent être développées par des programmes éducatifs spécifiques tout au long de la vie de la petite enfance à l'âge adulte (ibid.)

En France, ces dernières années, plusieurs politiques publiques promeuvent le renforcement des CPS notamment le parcours éducatif de santé, la démarche « École promotrice de Santé » et l'entrée des CPS dans le socle commun.

## **2.2 Les compétences psychosociales dans les textes de l'Éducation nationale**

Dès 2016, le ministère de l'Éducation nationale met en place le Parcours Educatif Santé (PES) et met à disposition des enseignants le « guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives », dans lequel nous pouvons lire « le développement des compétences psychosociales des élèves, au regard des normes de l'OMS est un levier pour la prévention et l'accompagnement du développement d'individus responsables et libres. » ( Eduscol, 2016).

Il met également en lien les compétences psychosociales telles qu'elles étaient définies en 2016 et les compétences du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » de 2015.

En effet les CPS apparaissent dans le socle et bien qu'elles soient présentes dans plusieurs autres domaines, le domaine 3 y est consacré. Il est intitulé la formation de la personne et du citoyen et comprend les compétences suivantes :

- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres
- L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.
- Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.
- L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

Dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 nous pouvons également lire que les enseignants doivent « contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif » afin qu'ils puissent « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ».

Impulsée en janvier 2020, la démarche « École promotrice de santé » réaffirme la volonté du ministère développée dans le parcours éducatif de santé. Cette démarche vise la promotion de la santé globale et positive au service de la réussite des élèves. Elle s'inscrit dans le concept « One, word, One Health, » « une seule santé humaine et environnementale »<sup>1</sup>, introduit par l'Organisation des Nations Unies (ONU).

Dans le Vademecum de l'« École promotrice de Santé » (Ministère de l'Education Nationale, 2020), les auteurs affirment que l'école contribue à développer les CPS en complémentarité avec la famille et, dans le cas où cette transmission ferait défaut dans l'espace familial, l'école constitue un espace privilégié pour acquérir les CPS.

Les auteurs déclarent que développer les CPS fait partie des missions de l'école au même titre que la transmission des savoirs disciplinaires. Ils signalent que l'un des objectifs d'une école promotrice de santé est de « porter une attention particulière aux relations interpersonnelles et sociales »

Si les CPS n'ont fait leur apparition dans les programmes que très récemment en France, l'intérêt et les recherches sur ces compétences ont fait émerger dès 1970 des programmes afin de les développer.

### **2.3 Les interventions de développement des compétences psychosociales fondées sur des données probantes.**

Les programmes d'intervention CPS ont commencé à voir le jour dans les pays anglo-saxons dans les années 1970. Ces programmes sont des interventions de nature psychoéducatives en groupe qui permettent aux participants d'accroître leurs compétences sociales, cognitives et émotionnelles (Lamboy & Guillemont, 2014b). Ils sont organisés en cycles d'ateliers expérientiels, proposés de façon hebdomadaire sur un minimum de 10 séances. Chaque séance vise à développer une CPS ou

---

<sup>1</sup> Le concept « One Health » est issu d'une alliance entre trois instances onusiennes : l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), l'Organisation des Nations unies pour l'agriculture et l'alimentation (FAO) et l'Organisation mondiale de la Santé animale (OIE)

une sous-CPS au travers d'une variété de modalités pédagogiques : partage d'expérience, jeu de rôle, mise en situation, pleine conscience etc.

Il est à noter que la notion de « programme fondé sur des données probantes » peut renvoyer au sens de programme validé, « données probantes » est alors utilisé au sens littéral de « preuve scientifique » (Lamboy, 2018). Une intervention est considérée comme validée lorsqu'au moins deux études expérimentales de bonnes qualités, faites dans deux contextes différents, ont permis de démontrer des résultats significatifs. Il faut également que cette intervention soit clairement définie et décrite par des supports d'interventions accessibles.

La notion de « données probantes » peut également faire référence au paradigme d'intervention apparu en médecine dans les années 1990 sous le nom de « Evidence-Based Médecin ». Dans cette définition, la notion de « données probantes » ne se limite pas aux connaissances scientifiques mais intègre également l'expérience des personnes et leurs choix et l'expérience et l'expertise des professionnels (ibid.)

Dans leur ouvrage commun Béatrice Lamboy, Rebecca Shankland et Marie-Odile Williamson (2021) expliquent qu'en pratique il existe trois types d'interventions :

- Les programmes CPS validés « clés en main », dans ce cas l'intervenant respecte minutieusement le contenu du programme tel qu'il a été écrit par le concepteur.
- La construction de sa propre intervention selon le paradigme de « données probantes » faisant référence à l'« Evidence Base Médecin » . Dans ce cas, l'intervenant bâtit son programme en s'appuyant sur les connaissances scientifiques (dont les connaissances sur les programmes CPS validés) et sur les connaissances expérientielles (son expérience, son expertise et l'expérience du public).
- L'enrichissement des pratiques usuelles du professionnel par les connaissances scientifiques sur les interventions CPS.

Parmi les programmes CPS validés, nous pouvons citer le programme Mind up qui a été développé au Canada dès 2003. Selon Claire Crooks et al (2020), ce programme est l'un des plus étudiés. Ce programme mêle des expériences de pleine conscience et des ateliers de développement de cinq compétences psychosociales (SEL : Social Emotional Learning en anglais), il comprend 15 séances enseignées une fois par semaine pendant 10 à 15 minutes.

Le programme ProDas ( PROgramme de Développement Affectif et Social) est testé depuis 60 ans, d'abord au Québec, puis aux USA, en Belgique, en Suisse et en France. Prodas propose des séances



clé en main. Le cercle de parole est l'outil principal du programme. Des règles définies, permettent d'assurer une communication authentique et bienveillante entre les participants. Ces cercles, sont complétés par des activités pédagogiques qui ont été construites, sélectionnées et testées en fonction de l'âge des participants. Le ProDAS est maintenant inscrit au Répertoire des interventions probantes ou prometteuses en promotion de la santé de Santé Publique France (Tardy et al., 2022).

Parmi les compétences psychosociales travaillées dans ces programmes plusieurs d'entre elles ont pour but d'accroître les capacités à interagir avec les autres, de façon positive et harmonieuse.

### **3. Les compétences sociales et émotionnelles**

#### **3.1 Les compétences émotionnelles**

Les compétences émotionnelles sont l'une des grandes catégories des compétences psychosociales, selon Mikolajczak et al (2020), elles sont définies comme la manière dont les personnes identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles des autres. Ces compétences sont déclinées en cinq catégories qui comportent un versant intrapersonnel (vers soi) et un versant interpersonnel (vers autrui). Ces cinq catégories sont :

- être capable d'identifier ses émotions/ être capable d'identifier les émotions d'autrui,
- être capable de comprendre les causes et les conséquences de ses émotions/ de celles d'autrui,
- être capable d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable / permettre aux autres d'exprimer leurs émotions
- être capable de gérer son stress et son émotion/ être capable de gérer le stress et les émotions d'autrui
- utiliser ses émotions ou celles d'autrui pour aider à la prise de décision

Dans le document de synthèse de Santé Publique France (2022), les auteurs définissent les compétences émotionnelles comme étant « un ensemble de capacités psychologiques impliquant des processus et états affectifs qui permettent de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal, de renforcer le pouvoir d'agir (empowerment) et de développer des relations constructives ». Elles sont alors divisées en quatre compétences très

proches de celles définies par Mikolajczak : comprendre les émotions, identifier les émotions, exprimer les émotions et réguler ses émotions.

Selon Lamboy (2021), pour comprendre les émotions et le stress, il faut avoir conscience que ce sont des phénomènes subjectifs qui se manifestent de manière concrète dans le corps et agissent sur nos pensées et sur notre comportement. Les émotions traduisent un besoin psychologique menacé dans le cas des émotions négatives ou satisfait dans le cas des émotions agréables. En transmettant des informations sur l'état psychologique de la personne, elles font office de « messagers » et de « guides » qui incitent la personne à répondre à ses besoins psychologiques afin de retrouver son homéostasie, c'est-à-dire son équilibre intérieur.

Rébecca Shankland (2019) explique que l'identification des émotions nécessite d'être capable de les percevoir, elle explique également que comprendre les émotions sous-entend d'être capable d'en repérer la source, d'en comprendre l'origine. Selon elle, être capable de réguler ses émotions n'est pas faire disparaître celles qui sont désagréables mais c'est être capable d'en réguler leurs effets, c'est-à-dire être capable de maîtriser l'influence de ces émotions sur nos pensées et sur nos comportements.

Les émotions sont nombreuses mais sept sont reconnues comme des émotions primaires : la joie, l'amour, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise. Celle-ci sont communes à toutes les cultures (Lamboy et al, 2021).

Les émotions secondaires se déclinent à partir de ces sept émotions primaires et apportent des nuances. Celles-ci peuvent varier d'une culture à l'autre. Il est d'usage de classer les émotions selon deux axes indépendants : La valence (agréable/ désagréable) et l'intensité (faible/ forte) (ibid.)

Figure 3 : Les 7 familles d'émotions primaires classées selon leur intensité et leur valence (Lamboy et al., 2021, p.: 90)

Valence	7 familles	Intensité						
		Très faible	Faible	Assez faible	Moyenne	Forte	Très forte	Extrêmement forte
	JOIE	Confiant	Satisfait	Content	Joyeux	Heureux	Emerveillé	En extase
	AMOUR	Doux	Tendre	Affectueux	Amoureux En amour	Passionné	En adoration	En vénération
	PEUR	Préoccupé	Inquiet	Anxieux	Apeuré	Paniqué	Terrifié	Horriifié
	COLERE	Contrarié	Irrité	Enervé	En colère	Exaspéré	Furieux	Enragé
	TRISTESSE	Affecté	Chagriné	Peiné	Triste	Déprimé	Accablé	Anéanti
	DEGOUT	Dérangé	Incommodé	Amer	Dégouté	Eccœuré	Désabusé	Horripilé
	SURPRISE	En alerte	Etonné	Embarrassé	Surpris	Frappé	Stupéfait	Ebahi

Identifier les émotions d'une personne nous permet de comprendre son état intérieur, y compris ses besoins et ses attentes, ce qui nous permet ensuite de nous ajuster en conséquence (ibid.) Notre capacité à reconnaître les émotions des autres influe donc sur la qualité de nos interactions avec les autres.

Une autre catégorie de compétences psychosociales est directement liée aux interactions sociales, ce sont les compétences sociales.

### **3.2 Les compétences sociales**

Les compétences sociales sont définies par les auteurs du document de synthèse de santé publique France (2022) comme « un ensemble de capacités psychologiques impliquant des comportements relationnels qui permettent de développer des interactions constructives, de renforcer le pouvoir d'agir (empowerment) et de maintenir un état de bien-être psychique. » Les données de la littérature ont permis d'identifier trois principales compétences sociales : la capacité à communiquer de façon constructive, la capacité à développer des relations constructives, et la capacité à résoudre des difficultés.

Selon Lamboy (2021), cette compétence mobilise plusieurs aptitudes comme savoir se présenter, dialoguer, tenir une conversation à deux ou en groupe, développer des amitiés positives et durables, être capable de reconnaître ses qualités ou celles des autres, accepter les différences de ceux qui nous entourent et être capable de nouer des relations avec des personnes différentes. Cette compétence n'est pas innée et peut être renforcée et développée. En effet, certains enfants tissent facilement des relations avec les autres mais de nombreux autres ont des difficultés à entretenir des liens avec les adultes ou avec leurs pairs. Ils utilisent des stratégies inadéquates pour attirer l'attention et interagir avec les autres ce qui peut provoquer du rejet ou de l'incompréhension (ibid.).

#### **3.2.1 Développer des relations positives**

Selon Lamboy et al. (2021) être capable de développer des relations positives est une compétence déterminante qui dépend largement de l'intégration, de l'acceptation et de la reconnaissance des pairs. En tissant des relations positives avec ses camarades, l'enfant entre dans un cercle vertueux, il reçoit davantage de feedbacks positifs, il est plus apprécié et bénéficie à son tour d'interactions plus

favorables. Cette compétence est nécessaire pour construire des interactions bienveillantes entre les enfants et favorise l'intégration de tous au sein du groupe. En développant cette compétence, les enfants sont capables de modifier leurs attitudes et leurs réactions spontanées et ils font preuve de plus de respect et de compréhension.

### **3.2.2 Communiquer de façon positive**

La capacité à communiquer de façon constructive peut être définie comme « l'aptitude à adopter des comportements verbaux et non verbaux favorables pour interagir avec les autres, même dans les situations difficiles » (SPF, 2022). Cette compétence peut être divisée en deux : la capacité d'écoute empathique et la communication efficace. La capacité d'écoute empathique est la capacité à percevoir et à comprendre le point de vue, les besoins des autres etc. et à les décrire avec un vocabulaire adapté.

Selon Lamboy (2021), la capacité à communiquer de façon positive nécessite de se rendre compte des habitudes qui font obstacles à une bonne communication et de renforcer de nouvelles aptitudes d'interaction plus favorables à l'échange. Pour elle, cela demande également de savoir recevoir et formuler des critiques de façon constructive.

D'après les travaux de Shankland et al. (2021), la communication positive n'est pas encore largement adoptée, nous avons en effet une tendance prédominante à élever la voix et à recourir à des attitudes ainsi qu'à des mots durs ou menaçants. L'approche de la communication positive vise à renverser cette méthode de fonctionnement courante. À cette fin, il est essentiel d'éviter toute parole blessante et de consacrer davantage de temps à l'écoute active de l'autre.

L'écoute active fait partie des techniques et des outils utilisés par les auteurs de la psychologie positive pour développer les compétences sociales et émotionnelles.

## **4. Techniques utilisées pour développer les compétences sociales et émotionnelles**

### **4.1 La pleine conscience**

Selon Kabat-Zinn (2003), « la pleine conscience est un état de conscience qui résulte du fait de porter son attention, intentionnellement, au moment présent, sans jugement, sur l'expérience qui se déploie moment après moment. »

Les effets de cette pratique ont été largement étudiés. Hozel et al. (2011, cité par Verdonk et al., 2021) ont démontré ses bienfaits sur divers aspects tels que la régulation de l'attention, l'amélioration de la méta-cognition (la connaissance que l'on a de son propre fonctionnement cognitif), l'accroissement de la conscience corporelle et la régulation des émotions.

Bien que la pratique de la pleine conscience ait suscité des controverses médiatiques, la note n°8 de novembre 2022 du conseil scientifique de l'Education Nationale souligne les effets positifs des interventions basées sur cette approche, notamment sur la réduction des symptômes d'anxiété et de stress, ainsi que sur le développement des compétences socio-émotionnelles.

#### **4.2 le développement de la capacité empathique**

Les activités visant à identifier les émotions sont bénéfiques pour développer la capacité d'empathie. En effet, comme le souligne Rogers, « Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si » » (1980, cité par Simon, 2009).

Or la capacité à identifier les émotions d'autrui nous permet de comprendre son état intérieur, y compris ses besoins et ses attentes, ce qui nous permet ensuite d'ajuster notre comportement en conséquence. C'est grâce à cette compétence fondamentale que peuvent émerger les réponses les plus appropriées et les plus constructives (Lamboy, 2021).

Une autre composante de la capacité empathique est l'écoute empathique.

Lamboy (2021) propose de la développer en utilisant la pratique de l'écoute silencieuse et de l'écoute active. L'écoute silencieuse consiste à écouter l'autre en silence tout en lui témoignant une attitude accueillante à travers des signaux non verbaux tels que le regard, les mouvements de tête, les expressions faciales et de petits mots de soutien.

L'écoute active est un concept élaboré par Thomas Gordon en 1975 à partir des travaux de l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers. Elle comprend au moins trois éléments : démontrer un réel intérêt pour le message de la personne qui parle, suspendre temporairement tout jugement et utiliser des paraphrases pour s'assurer de bien comprendre, ainsi que poser des questions pour aider la personne à exprimer ses pensées, ses croyances et ses émotions (Weger et al., 2014).

### **4.3 La diminution du biais de négativité**

Le biais de négativité est une distorsion de la pensée, au sujet des choses qui retiennent l'attention d'une personne durant le processus de traitement de l'information. Ce biais intervient de façon implicite dans la perception de l'entourage, le traitement des émotions, le choix des préférences. Selon le dictionnaire de l'American Psychology Association, le biais de négativité désigne « la tendance des gens à accorder un poids et une considération disproportionnés aux informations et aux événements négatifs dans la prise de décision et la perception. » (2018)

Pour diminuer cette tendance naturelle, la technique de la formulation de la gratitude peut avoir des effets positifs. En effet, les auteurs de l'ouvrage collectif *Comment favoriser les apprentissages scolaires*, expliquent que la gratitude oriente notre attention et focalise nos pensées sur ce qui arrive de positif dans nos vies. En l'exprimant, nous renforçons notre estime de nous-même, le lien de confiance avec les autres et la proximité sociale. Un niveau élevé de gratitude permet d'éprouver des émotions plus positives et de développer des comportements prosociaux (Wyss et al., 2023).

Rebecca Shankland résume dans son livre, *Les Pouvoirs de la Gratitude*, les nombreux bienfaits de cette pratique, soulignant notamment son impact positif sur les relations, les comportements prosociaux, l'altruisme, la motivation à améliorer les relations et à résoudre les conflits, ainsi que sur le sentiment de confiance, de proximité et de connexion sociale (Shankland, 2016).

Ainsi, la pratique de la formulation de la gratitude peut avoir des effets positifs sur les compétences émotionnelles en aidant à réguler les émotions, ainsi que sur les compétences sociales.

Lamboy et al. (2021) suggèrent également la mise en place d'échanges de compliments entre élèves dans le but de réduire le biais de négativité et d'améliorer les compétences sociales.

Les auteurs de psychologie positive décrivent de nombreux autres outils et techniques pour améliorer les compétences émotionnelles et sociales qui sont directement impliquées dans le développement des comportements prosociaux et dans l'amélioration des interactions.

## **5. Influence des compétences émotionnelles et sociales dans le développement des comportements prosociaux et dans l'amélioration des interactions.**

Les compétences émotionnelles semblent avoir une influence importante sur les comportements prosociaux, en effet, selon Isard et al (cités par Encinar et al., 2017), l'incapacité à percevoir et à nommer les émotions entraîne une communication émotionnelle inadaptée et pas suffisante ce qui

engendre des problèmes du comportement et des compétences sociales amoindries. Pour Cole, Martin et Dennis (cités par Encinar et al., 2017) la capacité à réguler ses émotions et particulièrement liée au bien-être social. Mestre et al (cités par Encinar et al.2017) ont montré que les adolescents ayant un score élevé en intelligence émotionnelle sont plus souvent reconnus comme ami par leurs pairs. D.J. MacDowell et al (cités par Gentaz, 2017) ont également montré que les enfants et les adolescents ayant de bonnes compétences émotionnelles ont de meilleures relations avec leurs enseignants et leurs pairs, de même S. Mavroveli et al (cités par Gentaz, 2017) montrent que les compétences émotionnelles sont reliées de façon positives aux comportements prosociaux.

La méta-analyse de Durak et al. (2011) qui synthétise les résultats de 213 études d'interventions de développement de compétences psychosociales en contexte scolaire montre une amélioration significative des relations positives avec les pairs et les enseignants des élèves ayant bénéficié de ces interventions.

De même les résultats des recherches sur les effets du programme Mindup, basés à la fois sur des expériences de pleine conscience et des ateliers de mise en situation, montrent une amélioration significative des comportements prosociaux auto-déclarés et déclarés par les pairs. (Schonert-Reichl et al., 2015)

Enfin, le travail d'Aurélié Tardy (2022) sur l'effet du programme ProDas, montre que les élèves ayant bénéficié du programme sont capables de mieux exprimer leurs émotions et avec un vocabulaire plus riche et présentent de meilleures compétences sociales, c'est-à-dire une meilleure écoute empathique, une meilleure gestion des conflits, plus d'écoute et de bienveillance entre pairs.

Or les travaux de Thomas W. Malone montrent une influence importante de l'intelligence émotionnelle sur l'intelligence du groupe.

## **6. Influence de l'intelligence émotionnelle et des comportements prosociaux sur l'intelligence collective**

Thomas W. Malone directeur fondateur du MIT (Massachusetts Institute of Technology) center for collective Intelligence et Anita Wolley, menèrent des études de grande ampleur sur l'intelligence collective et déterminèrent le QI (quotient intellectuel) collectif. Ce test de Qi collectif a permis de comparer différents groupes pour comprendre ce qui les rend plus ou moins intelligents (Malone et al., 2010).

Wolley et Malone ont observé que les QI individuels -que ce soit la moyenne ou le meilleur du groupe- avaient peu d'impact sur le QI collectif. Il ressort en effet de toutes ces analyses, que la composante la plus essentielle du QI collectif est l'intelligence émotionnelle des membres du groupe, telle qu'elle s'exprime par leur capacité d'écoute, d'empathie et le respect des contributions des autres, « La qualité de la communication entre les cerveaux compte plus que la puissance des cerveaux eux-mêmes » (Servan-Schreiber,2018.)

Si les interventions basées sur des données probantes semblent avoir un effet positif sur l'amélioration des compétences sociales et émotionnelles et que l'intelligence émotionnelle est directement liée à l'intelligence du groupe, nous pouvons constater que les élèves français les ont peu développées. En effet, selon Yan Algan et al. (2018), les enquêtes PISA montrent que comparé à la moyenne de l'OCDE et en particulier aux élèves d'Allemagne, des pays du Nord de l'Europe et des USA, les élèves français ont un fort déficit de compétences socio-comportementales. Ces mêmes auteurs précisent que la France affiche notamment un retard important dans les compétences sociales telles que la coopération, le respect et la tolérance.

Cette difficulté à coopérer se retrouve dans l'indicateur de résolution collaborative des problèmes.

## **7. La résolution de problèmes en collaboration**

### **7.1 La résolution de problème**

Avant de nous intéresser à la résolution collaborative de problème commençons par définir ce que représente pour les auteurs la résolution de problème.

D'après Alain Descaves (1992), la résolution d'un problème mathématique implique trois étapes essentielles, la compréhension de l'énoncé et l'élaboration d'une représentation adéquate, la mathématisation qui permet de transposer les données en notation symbolique et l'application de stratégies et de procédures de résolution.

Les recherches de Nathalie Nader-Grosbois (2007), portant sur l'autorégulation mettent en lumière les stratégies cognitives impliquées dans le processus de résolution de problème. En effet, selon elle, au sein de l'autorégulation comportementale de l'apprenant, trois stratégies cognitives sont intégrées : la définition de l'objectif, la planification et l'exploration des moyens disponibles, ainsi que l'auto-évaluation des actions et de la résolution du problème.



Ces étapes et stratégies décrites par ces deux auteurs se retrouvent dans les processus de résolution de problème évalués par les enquêtes PISA (PISA 2015, 2017). En effet, celles-ci évaluent quatre processus :

- L'exploration et la compréhension : explorer la situation du problème en l'observant, en interagissant avec elle, en cherchant des informations, et en mettant au jour les limites ou les obstacles ; et faire preuve d'une bonne compréhension des informations fournies et de celles découvertes lors de l'interaction avec la situation du problème.
- La représentation et la formulation : utiliser des représentations graphiques, symboliques, verbales ou sous forme de tableaux, pour représenter les différents aspects de la situation du problème ; et formuler des hypothèses sur les facteurs pertinents du problème et leurs relations afin d'élaborer une représentation mentale cohérente de la situation du problème
- La planification et l'exécution : élaborer un plan ou une stratégie pour résoudre le problème ; exécuter la stratégie ; et éventuellement clarifier l'objectif global et définir des objectifs intermédiaires.
- Le suivi et la réflexion : suivre les progrès, réagir aux commentaires, et réfléchir à la solution, aux informations fournies avec le problème ou à la stratégie adoptée.

Ces processus tendront donc à être développés lors de l'apprentissage de la résolution de problème, apprentissage qui tient une place importante dans les textes de l'Éducation nationale.

## **7.2 La place de la résolution de problème dans les textes officiels de l'Éducation nationale**

Selon le B.O spécial n°3 du 5 avril 2018, « la résolution de problèmes doit être au cœur de l'activité mathématique des élèves tout au long de la scolarité obligatoire » Dans le même texte nous pouvons lire que la recherche de solutions aux problèmes peut être menée à plusieurs, en invitant les élèves à collaborer par binôme ou à par groupe de 3 ou 4 élèves.

Dans les programmes du cycle 2 extrait du BOEN n°31 du 30 juillet 2020, il est écrit dans la partie mathématiques qu'au cycle 2, la résolution de problème est au centre de l'activité mathématique des élèves » ce qui permet de développer leurs capacités à chercher, à raisonner et à communiquer. Raisonner étant décliné en plusieurs aptitudes dont la capacité à tenir compte des arguments d'autrui.

### 7.3 L'enquête PISA

Tous les 3 ans depuis 2000, l'évaluation PISA (Programme for International Student Assessment ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves) évalue les compétences des élèves de 15 ans de 79 pays dont les 37 pays de l'OCDE dans trois domaines de compétences : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. (PISA 2018, 2019)

Pour la première fois en 2015, l'enquête PISA a décidé d'évaluer la capacité des élèves à collaborer pour résoudre des problèmes et définit les compétences en résolution collaborative de problèmes comme : « la capacité d'un individu de s'engager efficacement dans un processus par lequel deux agents ou plus tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et la volonté requises pour parvenir à une solution, et en mettant en commun leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts pour atteindre cet objectif. » (OCDE, 2018).

Selon les auteurs du document sus-cité, le processus collaboratif peut s'évaluer au niveau collectif en observant si le groupe est parvenu à résoudre le problème, s'il est parvenu à gérer les conflits, l'un des avantages de la collaboration étant que le résultat final dépasse la somme des contributions individuelles. Parmi les tâches que les membres du groupe doivent effectuer pour collaborer, les intervenants doivent communiquer, réagir aux actions et aux déclarations des autres, exécuter la tâche à accomplir et gérer l'organisation du groupe. Ainsi, trois nouvelles compétences se sont ajoutées parmi celles habituellement évaluées par PISA :

- établir et maintenir une compréhension commune : identifier les connaissances et les points de vue des autres membres du groupe, et établir une vision commune des états du problème et des actions à mettre en œuvre.
- entreprendre les actions adéquates pour résoudre le problème : identifier le type d'activité de résolution collaborative de problèmes nécessaire à la résolution du problème, et les mettre en œuvre pour parvenir à la solution.
- établir et maintenir une organisation de groupe : comprendre son propre rôle et celui des autres agents, respecter les règles d'engagement s'appliquant à son propre rôle, contrôler l'organisation du groupe, et faciliter les changements nécessaires pour optimiser la performance ou gérer les difficultés de communication ou tout autre obstacle à la résolution du problème.

Afin d'évaluer ces trois nouvelles compétences, l'enquête PISA utilise différents types de tâches de résolution collaborative de problèmes. Certaines sont des tâches en puzzle dans lesquelles les membres du groupe doivent mettre en commun leurs informations et leurs compétences. Dans ce

type de tâche, les membres ne peuvent pas atteindre la solution seuls et sont contraints à la collaboration pour réussir. D'autres tâches engagent la recherche de consensus, dans ce type d'exercices, le groupe doit prendre en compte les avis et les arguments de tous les membres du groupe pour réussir. Enfin, des tâches de négociation sont également utilisées, dans ce cas, les membres du groupe ne poursuivent pas le même objectif et doivent négocier pour parvenir à une situation gagnant-gagnant satisfaisant à la fois les objectifs individuels et ceux du groupe (ibid.).

Si nous regardons les résultats des élèves français dans la situation de résolution collaborative de problème, nous pouvons voir que les jeunes français ont de moins bons résultats que ne laisseraient penser leurs performances en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Il ressort également de cette étude que seulement 6.6% des élèves parviennent à se hisser au niveau 4 qui est le plus haut niveau de l'échelle de résolution collaborative de problème, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 7.9%. Et environ 30% des élèves français sont en dessous du niveau 2 de l'échelle, c'est-à-dire qu'ils sont au mieux capables de mener à bien des tâches de complexité faible tant sur le plan de la résolution de problèmes que de la collaboration, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 28% (PISA 2015, 2018).

## **8. Collaboration et coopération, des définitions imbriquées**

D'après les dictionnaires de référence, la coopération désigne l'« action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune », ou l'« aide, [l']entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun » (définition du CNRTL).

Au-delà du but commun à atteindre et de l'aide entre les membres, Olry-Louis (2011) ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est « la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins », cette définition est très proche de celle donnée par l'OCDE concernant la collaboration : « la capacité d'un individu de s'engager efficacement dans un processus par lequel deux agents ou plus tentent de résoudre un problème en partageant la compréhension et la volonté requises pour parvenir à une solution, et en mettant en commun leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts pour atteindre cet objectif. »

Sylvain Connac (2013) définit la coopération comme « l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de

groupe [...] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit. »

Dans leur article, Géraldine Michel et Isabelle Collin Lachaud (2019) expliquent que la collaboration et la coopération pourraient être considérées comme synonymes pour décrire l'idée de participer avec autrui à une œuvre commune. Cependant, pour elles comme pour Connac, il existe une certaine hiérarchie d'intensité, la coopération correspond à un degré supérieur de travail avec autrui et un niveau supérieur d'interdépendance par rapport à la collaboration.

Pour les auteurs de l'ouvrage « Coordonner, collaborer, coopérer » (Marcel et al., 2007), la coopération relève également d'une étape supérieure à celle de la collaboration. Le terme de coopération correspond « aux situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail. Si la communication fonctionnelle caractérise les pratiques de collaboration, c'est l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace qui caractérise les pratiques de coopération ».

Pour Jérémie Lamri (2018), la coopération regroupe des compétences de communication, de résolution de conflit, de prise de décision, de résolution de problèmes et de négociation, la coopération étant improbable à réussir sans communication. La coopération peut alors être vue comme une interdépendance positive, avec la perception par quelqu'un que le succès des autres individus est nécessaire à son propre succès. Pour lui, la coopération nécessite des qualités individuelles spécifiques pour être efficace. Ces qualités sont liées à la capacité d'équilibrer les intérêts individuels et les intérêts collectifs, d'une manière qui n'affectera pas la performance du groupe, et qui permettra de partager le leadership et d'aider les autres en cas de besoin.

Il définit cinq qualités principales à la coopération :

- Parler et écouter, afin d'être compris et de comprendre correctement.
- Prendre des décisions, y compris des compromis.
- Construire des alliances et des partenariats.
- Négocier.
- Comprendre la dynamique de la discussion

De même, Alain Baudrit ( 2007b, p. : 77) explique que le principal intérêt de l'apprentissage coopératif réside dans la qualité des échanges entre les partenaires. « Le principal moteur des apprentissages (coopératifs) pourrait donc être dans la qualité des interactions sociales mise en

œuvre au sein des groupes, dans la gestion que les élèves font eux-mêmes des processus intergroupaux. »

Un type de groupe semble se distinguer pour la qualité de ses interactions sociales : les groupes d'amis.

## **9. Influence des liens d'amitié sur la coopération**

La méta- analyse de Newcomb et Bagwell (1995) a permis de mettre en évidence des différences significative entre les relations des membres de groupes composés d'amis et les relations de ceux de groupe de « non-amis ».

En effet, ils montrent que si les deux types de groupes sont confrontés à des conflits, ceux composés d'amis essaient de les surmonter en négociant alors que dans le second type de groupe apparaît régulièrement des rapports de forces ou de pouvoir.

Hartup (1992, cité par Baudrit, 2007b, p. : 88) montre également que les occurrences de conflits ne gênent pas la réalisation des tâches dans le cas de groupe d'amis, au contraire, ils auraient même un effet plus positif que négatif sur le travail de groupe. Pour Baudrit « un désaccord correspond immanquablement à une prise de risque. Faute de pouvoir aboutir à un consensus, celui de voir s'interrompre les échanges avant leur terme devient réel. Avec un partenaire inconnu, le pari est sans doute trop audacieux pour pouvoir être tenté. Avec un partenaire connu, il est plus tenable. Pour cette raison, les occurrences des conflits sont de plus nombreuses dans ce second cas. », les amis se montrent ainsi plus performant en utilisant de façon constructive leurs conflits.

La méta-analyse de Newcomb et Bagwell souligne également que les amis sont plus attentifs les uns aux autres, ils se soucient davantage des difficultés que chacun peut rencontrer et veillent à ce qu'un équilibre soit préservé en matière d'échange. Les enfants se sentent également plus en sécurité entre amis ce qui est favorable à l'exploration et à l'investigations d'activités nouvelles. (Schwartz cité par Baudrit, 2007b, p. : 88).

Les amis semblent ainsi animés par un élan relationnel quand ils sont réunis, ce qui est très propice à l'entraide et à la coopération.

Or selon Polvi et Telama (cité par Baudrit, 2007), travailler tout le temps avec les mêmes personnes ne favorise pas le développement d'habiletés sociales car si la coopération semble plus aisée dans un groupe d'amis, cette situation n'oblige pas les participants à s'adapter à différents types de personnes à les accepter. Se pose donc la question de comment être capable de coopérer avec tous ?

## 10. Problématique

Nous pouvons donc constater que les élèves français présentent un retard significatif, par rapport aux pays de l'OCDE, dans la capacité à résoudre un problème en collaboration mais également en compétences socio-comportementale (PISA 2015, 2016)

Pourtant la résolution de problème est au cœur des programmes d'apprentissages mathématiques dès le début de la scolarité obligatoire et les compétences psychosociales telles que, avoir exprimer sa sensibilité et ses opinions, respecter les autres, exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis, avoir confiance en sa capacité à réussir et à progresser, savoir résoudre les conflits sans agressivité et éviter le recours à la violence grâce à la maîtrise de moyens de communication et d'argumentation, respecter les opinions et la liberté d'autrui et être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance font également partie du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » depuis 2015 , rappelons que le socle concerne les élèves dès le cycle 2.

Or la collaboration, tout comme la coopération, nécessite la maîtrise de certaines compétences émotionnelles et sociales comme la capacité de résoudre les conflits de manière constructive, de recevoir et de formuler des critiques de façon positive, mais aussi de savoir agir sur les pensées et les comportements induits par nos émotions (gérer son stress, sa colère etc.) (Jérémy Lamri, 2018). Nous avons pu voir également que les compétences émotionnelles avaient un impact significatif sur l'intelligence du groupe (Malone et al., 2010).

Les recherches (Newcomb et Bagwell, 1995) montrent qu'une forme de groupe semble développer naturellement ces compétences, les amis. En se souciant davantage des autres, en sachant résoudre leurs différends, en négociant, ce type de groupe semble être capable de coopérer bien plus efficacement que les groupes de « non-amis ».

Il apparaît cependant réducteur de n'être capable de développer des relations de collaboration qu'avec des amis autant dans le cadre scolaire que dans le cadre de la vie d'adulte et il semble même qu'il y ait un intérêt important à être capable de coopérer avec tous.

Les résultats probants des programmes de développement des compétences psychosociales paraissent être un moyen efficace d'améliorer les compétences nécessaires à la coopération (Durlak et al., 2011). Nous avons pu repérer de façon spécifique les quatre compétences émotionnelles (comprendre, identifier, exprimer et réguler ses émotions) et deux compétences sociales (développer des relations positives et communiquer de façon constructive) qui peuvent être particulièrement impliquées dans la capacité à résoudre des problèmes en groupe.

Il nous semble par conséquent probable qu'un travail sur ces compétences émotionnelles et sociales pourrait avoir une influence positive sur la capacité à collaborer lors de ces situations et ainsi améliorer l'efficacité des élèves à résoudre des problèmes en collaboration.

Nous proposons donc d'observer les effets d'un programme de développement des compétences émotionnelles et sociales, sur la capacité des élèves à collaborer au sein d'un groupe de « non-amis » pour résoudre un problème de mathématiques en cycle 2. A cette fin nous répondrons à deux questions de recherche :

Quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants de la situation de résolution de problème ?

Quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre le problème ?

## **Partie II : Méthodologie**

### **1. Choix de la méthodologie**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix d'observer les effets d'un protocole d'apprentissage sur des interactions sociales. Il nous semble donc qu'une méthodologie à dominante qualitative est appropriée pour répondre de manière rigoureuse et distanciée à nos questions de recherche.

En effet, selon Pope et Mays (1995), les techniques qualitatives sont principalement utilisées pour repérer les « processus d'interaction » y compris pour interpréter ces processus, ils expliquent également que le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux, en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants.

Pour Creswell (cité par Kohn & Christiaens, 2014), « Les écrivains conviennent que l'on entreprend la recherche qualitative dans un cadre naturel où le chercheur est un instrument de collecte de données qui rassemble des mots ou des images, leur analyse inductive, met l'accent sur la signification de participants, et décrit un processus qui est expressif et convaincant dans le langage».

Les méthodes de recherches qualitatives couvrent une série de techniques de collecte et d'analyse de données (Mucchielli cité par Kohn & Christiaens, 2014), nous utiliserons pour le recueil des données deux techniques : l'observation non-participative et l'entretien semi-directif.

### **2. Contexte de la recherche**

Nous avons fait le choix de travailler avec un seul collaborateur qui enseigne dans une classe de triple niveau CP- CE1- CE2 dans une zone rurale, avec un public hétérogène. Le collègue a 12 ans d'expérience dans le métier. Il n'avait pas connaissance de l'existence de programmes de développement des compétences psychosociales et ne les pratique ni pour lui-même ni pour ses élèves. Il était cependant intéressé par le sujet et a conscience de l'importance de ces compétences.

Avoir un seul collaborateur réduit le corpus qui aurait peut-être donné plus de validité à l'étude mais ce choix supprime également la variable de « l'effet maître » qui auraient été impossible à analyser dans le contexte de cette étude.



### **3. Analyse préalable : le sociogramme de classe**

Afin de pouvoir constituer des groupes de manière à ce que les élèves soient avec des « non-amis » lors des phases évaluatives, nous avons réalisé un sociogramme de classe. Cet outil proposé par Jacob Levy Moreno en 1933 (Forsyth et al., 2022) permet d'analyser les dynamiques de groupes et de mettre à jour les liens sociaux qu'il existe entre les élèves d'une classe. Il est construit à partir d'un questionnaire où les élèves nomment les enfants qu'ils préfèrent et ceux qu'ils rejettent (Annexe 1).

Le sociogramme nous permet de mettre à jour le statut sociométrique des élèves (meneur, isolé, etc.) et de réaliser des groupes de non-amis.

### **4. Mise à l'épreuve**

Nous mettrons en œuvre un plan de recherche en pré-test/post-test à groupe unique décrit par Arnaud Simeone (2005). Dans ce plan de recherche, un seul groupe d'individus est évalué avant et après avoir été exposé à un événement ou une situation spécifique. Celui-ci nous permet de quantifier le changement associé à cette exposition en fournissant un point de référence pour la comparaison. Pour assurer la validité de cette comparaison, il est impératif que l'outil de mesure utilisé soit uniforme lors du pré-test et du post-test. Ce plan de recherche nous permet d'identifier toute variation dans une mesure effectuée avant et après l'exposition à un événement ou une situation donnée. La séquence se compose donc de trois phases.

Une première phase d'évaluation diagnostique ou de pré-test qui nous permettra d'analyser les compétences sociales et émotionnelles des élèves en amont de la séquence de développement de ces compétences mais également nous permettra d'évaluer leur efficacité dans la résolution de problème. Cette évaluation se compose de deux problèmes et comme pour les problèmes des enquêtes PISA (PISA 2018, 2019), les énoncés sont conçus de façon à ne nécessiter qu'un niveau faible de compétences en résolution individuelle afin de mesurer plus explicitement les compétences en résolution collaborative (Annexe 2).

Une séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles, composées de 10 séances dont deux de ces séances sont répétées 10 jours. Cette séquence est largement inspirée de celle proposée par Rebecca Shankland, Marie-Odile Williamson et Béatrice Lamboy (2021a). (Annexe 3).

Durant la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelle, aucune séance de résolution de problème en groupe ne sera réalisée par la classe afin d'exclure les variations liées à l'entraînement des élèves à l'exercice.

Une évaluation finale ou un post-test, en aval de la séquence. Cette évaluation est équivalente à l'évaluation diagnostique et permettra d'évaluer, comme la première, les compétences sociales et émotionnelles des élèves et leur efficacité à résoudre un problème.

Lors des deux phases d'évaluation, les élèves seront regroupés selon les modalités décrites dans le paragraphe précédent c'est-à-dire en groupe de non-ami.

## **5. Recueil et analyse des données**

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous analyserons des données provoquées et des données suscitées.

Les données suscitées proviennent des moments d'interaction entre le chercheur et le sujet impliqué dans l'étude. L'entretien semi-dirigé constitue la forme la plus courante de ces interactions, comme le souligne Van der Maren (1995, p. 83) : "elles sont obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend autant de l'un que de l'autre".

Les données provoquées résultent d'un dispositif spécifiquement élaboré par le chercheur dans un dessein de collecte bien défini : "elles sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance" (Van der Maren, 1995, p. 83).

Pour prélever ces données, nous utiliserons la technique de l'observation non participante qui caractérise les situations où le chercheur ne participe pas aux activités observées (Chevalier & Stenger, 2018). Ces observations seront filmées et enregistrées.

Nous réaliserons également des entretiens semi-directifs. L'entretien semi-directif repose sur l'idée que la réalité des individus n'est pas uniquement accessible par le chercheur (observation) ou par les individus eux-mêmes mais par une interaction dynamique entre le chercheur et ses interlocuteurs (Chevalier & Stenger, 2018). Bien que les entretiens semi-dirigés soient construits autour de guides d'entretiens, les réponses sont inconnues à l'avance et demande au chercheur une adaptabilité comme le souligne Van der Maren (1995, p. : 84) « mais il (le chercheur) ne sait pas à l'avance quelles seront la forme et le contenu des réponses et, dès lors, il ne peut prévoir ni l'ordre des questions dont il dispose, ni la liste des questions supplémentaires qu'il devra poser. »

Afin d'analyser ces données, nous utiliserons des grilles d'observation. L'utilisation de grilles aide l'observateur à focaliser son attention sur des aspects répondant aux besoins de la recherche, elles vont permettre de balayer les différents aspects de la situation à observer et d'aider le chercheur à évaluer les traits observés (Mialaret, 2004). Cependant, comme nous le rappelle Chevalier et Stenger (2018), « l'une des difficultés des grilles d'observation est de réussir à trouver un équilibre entre ce que l'on veut absolument enregistrer comme données sans pour autant se priver de données émergentes, inattendues, celles auxquelles on n'avait pas pensé et qui pourtant sont révélatrices de dimensions cachées », nous serons donc vigilants à prendre en compte ces données émergentes.

L'utilisation de plusieurs types de données, nous permettra de réaliser une triangulation des données.

Selon Savoie-Zajc (1997), la triangulation consiste « en une stratégie de recherche où le chercheur superpose ou combine plusieurs procédés méthodologiques ou une variété de collectes afin de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte pris individuellement » Malgré cette méthode qui permet de dégager ce qui est relativement sûr de ce qui est relativement approximatif, Van der Maren (2014), nous rappelle que les données seront toujours relatives aux instruments et marquées par les faiblesses de ceux-ci.

Savoie-Zajc (1997) définit la triangulation comme une stratégie de recherche dans laquelle le chercheur fusionne ou combine plusieurs procédés méthodologiques ou diverses méthodes de collecte. L'objectif est de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte pris individuellement. Bien que cette approche permette de distinguer ce qui est relativement certain de ce qui est relativement approximatif, Van der Maren (2014) nous rappelle que les données restent toujours dépendantes des instruments utilisés et sont influencées par leurs faiblesses.

### **5.1 Question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants de la situation de résolution de problème ?**

Pour répondre à la première question de recherche, nous utiliserons :

- Des données provoquées : Nous réaliserons 5 observations non participantes avec enregistrement audio et vidéo. Nous enregistrerons les deux séances d'évaluations pré et post séquence ainsi qu'une séance par compétence enseignée : identifier ses émotions, exprimer ses émotions, réguler ses émotions et développer des relations positives.

- Des données suscitées : Nous réaliserons 3 entretiens, deux avec des élèves et un avec l'enseignant. Ces entretiens seront menés grâce à des guides d'entretiens (Annexe 15). Ces entretiens nous permettront de réaliser une triangulation des données et avoir une meilleure analyse des effets de la séquence.
- Une grille d'observation nous permettra d'analyser les données recueillies lors des séances de pré-test et post-test. Cette grille a été réalisée en nous appuyant sur les travaux de Bales (1972), Lamboy (2021), Reynaud-Maurupt et al. (2017) (Annexe 16). Cette grille nous permettra d'avoir une lecture filtrante des compétences sociales, émotionnelles et de communication des élèves.
- Des grilles seront élaborées pour chaque séance de développement des compétences sociales et émotionnelles afin d'évaluer l'engagement des élèves et de mesurer la réalisation des objectifs de ces séances.






## **5.2 Question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre un problème ?**

Pour répondre à la seconde question de recherche, nous utiliserons:

- des données provoquées : nous utiliserons les 2 observations des évaluations pré et post séquence,
- des données suscitées : nous utiliserons les trois entretiens précédemment cités,
- une grille d'observation réalisée grâce aux travaux de Descaves (1992), Nader-Grobois (2007) et le rapport sur l'enquête PISA 2015 (2015) (Annexe 17).

### 5.3 Calendrier de la mise à l'épreuve :

Figure 4 : calendrier de mise à l'épreuve

29 novembre	Evaluation diagnostique : problèmes mathématiques en collaboration	
30 novembre	Séquence développement des CPS : échange autour des émotions	
6 décembre	Séquence développement des CPS : les 7 familles d'émotions	
7 décembre	Séquence développement des CPS : mimer les émotions	
11 décembre	Séquence développement des CPS : les émotions en situation	
12 décembre	Séquence développement des CPS : exprimer les message-je de besoin	
14 décembre	Séquence développement des CPS : exprimer les message-je de colère	
20 décembre au 10 janvier	Séquence développement des CPS : régulation émotionnelle Séances répétées de méditation et d'orientation vers le positif	
10 janvier	Séquence développement des CPS : les bons amis	
11 janvier	Séquence développement des CPS : exprimer des comportements positifs	
17 janvier	Séquence développement des CPS : écoute empathique	
18 janvier	Evaluation finale : problèmes mathématiques en collaboration	
20 janvier	3 entretiens (2 élèves et un enseignant)	

### 5.4 Mise en place des appareils d'enregistrement

Figure 5 : mise en place des appareils d'enregistrements

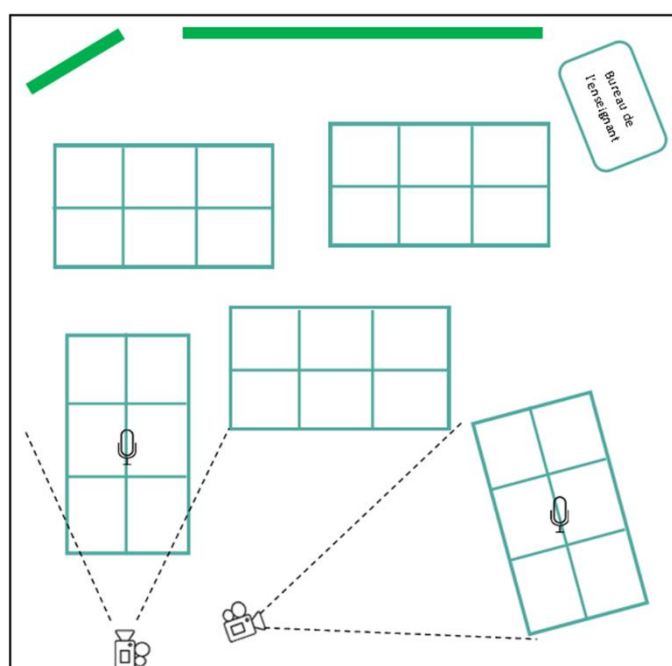
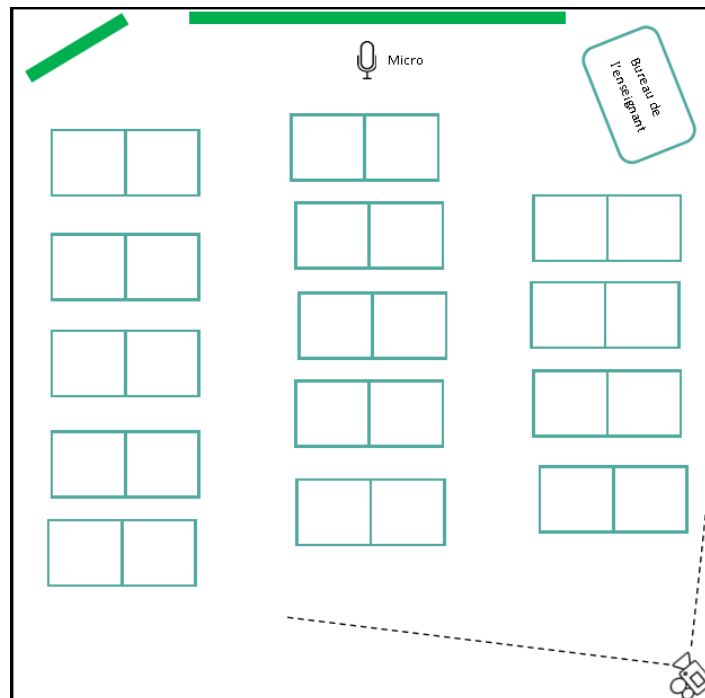


Figure 6 : Mise en place des appareils d'enregistrement lors des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles



### 5.5 Méthodologie du traitement et de l'analyse des données

Afin de réaliser le sociogramme de classe nous avons utilisé le logiciel Sometics.

Pour traiter les données issues des observations nous utiliserons Excel, celui-ci nous permettra de coder les verbatim et les observables efficacement. Il nous permettra également de croiser les données, de réaliser des matrices de condensation et de générer des graphiques utiles à la présentation de nos résultats.

Pour les entretiens semi-directifs, nous utiliserons également Excel.

## **PARTIE 3 : Analyse et résultats**

### **1. Analyse préalable : analyse des données du sociogramme**

Afin de constituer des groupes pour les phases d'évaluation où les élèves se retrouvent avec des camarades qu'ils ne considèrent pas comme des amis, nous avons réalisé un sociogramme de classe (détaillé dans la partie II). Pour ce faire, les élèves ont rempli un questionnaire (Annexe 1) dont les réponses ont été analysées à l'aide du logiciel Sométics. Cette analyse nous a permis d'identifier le statut sociométrique de chaque élève (leader, isolé) ainsi que les relations interpersonnelles au sein de la classe.

#### **1.1 Les relations interpersonnelles au sein du groupe classe**

Plusieurs élèves se sont choisis positivement l'un l'autre, c'est le cas de : Alyah et Antoine, Jean et Eliot, Juliette et Elea, Elea et Yana, Baptiste et Armand, Baptiste et Léopold, Yana et Margot, Antoine et Ioan.

Ces couples d'élèves peuvent donc être considérés comme « amis » ou reliés par des liens positifs.

D'autres élèves se sont choisis négativement l'un l'autre, c'est le cas de : Juliette et Margot, Antoine et Eliott, Eliott et Ioan.

Ces couples d'élèves peuvent quant à eux être considérés comme « non-amis » ou reliés par des liens négatifs.

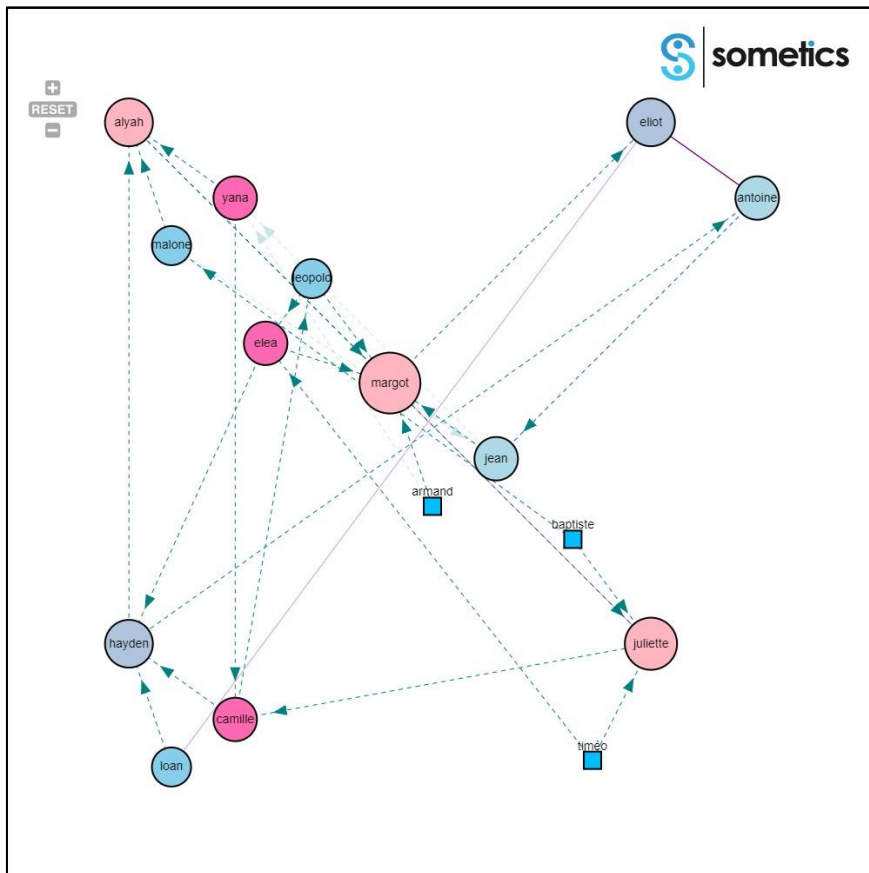
Un couple est considéré comme un cas positif-négatif, ce qui signifie que le premier membre du couple a été choisi négativement par le second, tandis que ce dernier a été choisi positivement par le premier. C'est le cas de Yana et Camille.

Le logiciel nous permet également de mettre en lumière l'existence d'élèves populaires (choisi positivement plus de 3 fois) et d'élèves rejetés (choisi négativement plus de trois fois). Les élèves populaires sont Baptiste et Yana et les élèves rejetés, Margot et Juliette.

Il fait également apparaître des élèves aucune fois positivement choisis, c'est le cas de Hayden et des élèves aucune fois négativement choisis c'est le cas de Timéo, Baptiste et Armand.

Nous pouvons résumer les liens interpersonnels du groupe par les graphiques ci-dessous :

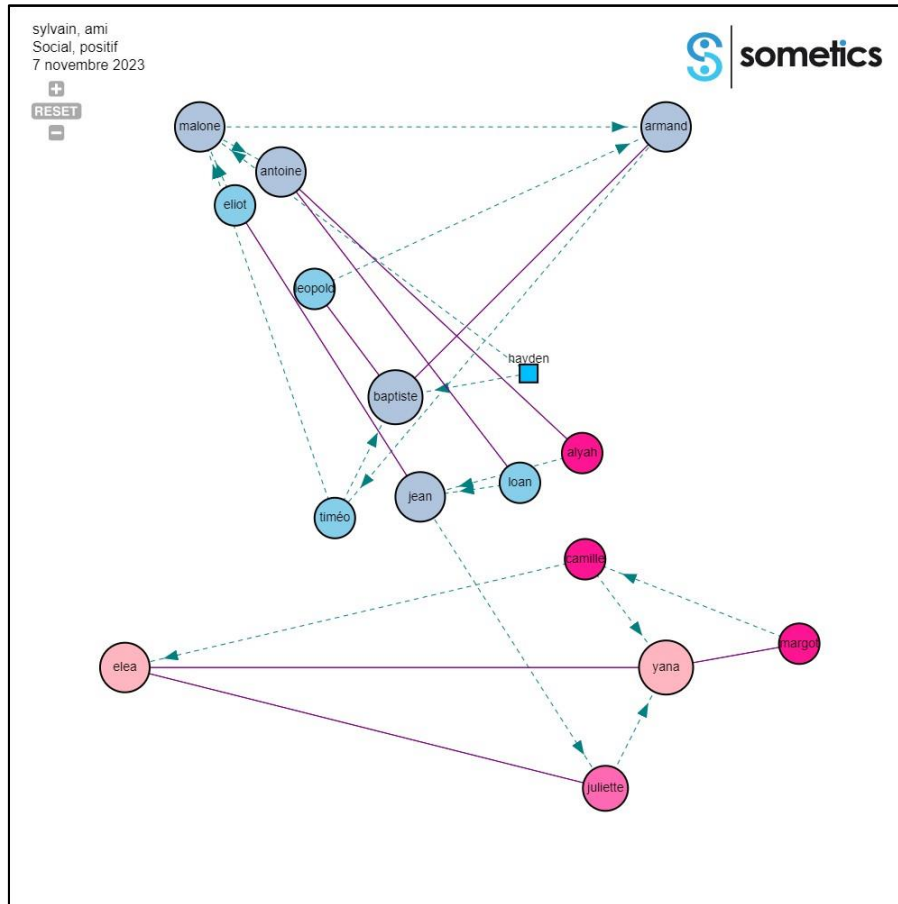
Figure 7 : Représentation des liens sociaux négatifs



- Garçons/ diamètre proportionnel au nombre de fois choisi
- Garçons non choisis
- Filles / diamètre proportionnel au nombre de fois choisi
- Filles non choisies
- Choix réciproque
- Sens du choix



Figure 8 : Représentation des liens sociaux positifs



- Garçons/ diamètre proportionnel au nombre de fois choisi
- Filles / diamètre proportionnel au nombre de fois choisi
- Garçons non choisis
- Filles non choisies

— Choix réciproque

→ Sens du choix

### 1.2 Constitution des groupes

Le sociogramme nous permet de constituer des groupes de non-amis pour les séances d'évaluations, pour cela nous sélectionnons des élèves qui ne se sont pas choisis positivement. Nous veillerons également à ce que les groupes soient constitués d'élèves de statut sociométrique différents.

Nous choisissons donc d'observer le groupe d'Armand, Yana, Maé, Antoine et Hayden.

Yana faisant partie des élèves populaire, Armand n'ayant été choisi aucune fois négativement et Hayden n'ayant été choisi aucune fois positivement. Maé et Antoine n'ont pas de statut sociométrique particulier.

Et le groupe de Margot, Eliott, Loan et Timéo. Margot faisant partie des élèves rejetés, Loan et Eliott, s'étant choisis négativement l'un l'autre.

Lors de certaines séances de développement des CPS, nous observerons particulièrement Margot, Yana, Hyden et Armand. Ces élèves ayant tous des statuts sociométriques différents.

Lors des entretiens, nous obtiendrons seulement les autorisations des parents de Yana et Margot, nous ne retranscrirons donc seulement ces entretiens.

## **2. Analyse des données du pré-test au regard des deux questions de recherche**

Lors du pré-test, la chercheuse adopte le rôle d'observateur non-participant lors du pré-test, qui se déroule le matin, quelques minutes après le début de la classe. Avant cette séance, nous avons réalisé deux séances fictives afin d'habituer les élèves à la présence des caméras et de la chercheuse.

Les élèves sont placés en groupe de non-amis, ces groupes ont été déterminés grâce au sociogramme de classe. Les élèves sont invités à résoudre les problèmes (Annexe 2). Avant de commencer la résolution, l'enseignant a lu les problèmes avec les élèves et a demandé aux élèves s'ils avaient des questions. Durant cette séance, Maé est absent du groupe 1 que nous observons. Il sera présent lors du post-test. Le pré-test a duré 15 minutes avant que le maître n'interrompe le travail. À ce moment-là, plusieurs groupes n'avaient pas encore commencé à faire les exercices. Après ces 15 minutes, le maître a proposé une stratégie pour réussir l'un des deux exercices et a suggéré d'abandonner le second.

Nous analyserons les verbatims des groupes 1 et 2 (Annexes 4 et 5)

### **2.1. Analyse du pré-test au regard de la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants lors de la situation de résolution de problème ?**

#### **1.2.1 Groupe 1 d'Armand, Yana, Maé, Antoine et Hayden.**

##### **1.2.1.1 Analyse de la régulation émotionnelle du groupe 1**

Le tableau de condensation (Annexe 25) révèle plusieurs interventions indiquant un déficit de régulation émotionnelle au sein du groupe. Les élèves expriment de l'énervement ou de l'impatience :

*A : « Mais c'est pas ma faute. Bin tiens fais- le alors » (jette la feuille à E, agacé)*

*Y : « Elle est juste là sa trousse. Prends ta trousse ! (insiste) Prends ta trousse ! A s'il te plait ! »*

*Y : « Tu l'as pas ! c'est pour ça que t'en as une juste là ! » (agacée)*

*Y : « T'as pas compris, là on met le jaune » (agacée)*

*A : « Bin commence toi » (agacé)*

*H : « C'est rougeuh ! »*

*Y : « Bin coloriez ! »*

*Y : « Prends une ardoise parce que là tu fais n'importe quoi. »*

*Y : « Bon allez prends ton ardoise » (s'agace)*

Les émotions sont catégorisées en fonction de leur valence (positives et négatives) et de leur intensité (Shankland et al., 2021). Ici, les émotions recensées sont principalement négatives, mais leur intensité est classée comme assez faible (tableau partie théorique 3.1). Par conséquent, on peut conclure que, dans cette situation, les élèves de ce groupe démontrent un léger manque de régulation émotionnelle.

### **1.2.1.2 Analyse des comportements sociaux du groupe 1**

Les interventions répertoriées ici sont toutes regroupées sous la catégorie des comportements sociaux négatifs. Certaines d'entre elles démontrent un manque d'attention et de considération envers les autres :

*Y : (Ne prends pas en compte la remarque de H) « J'ai Lucie, Gabin (rit), Louisa, Antoine, euh. »*

*Y : « Les tulipes on les fait, je sais pas de quelle couleur c'est (ne prend pas en compte les suggestions des autres) »*

*Y : (reste sur sa position) « La couleur de la tulipe, je sais pas ce que c'est. »*

D'autres montrent que les élèves s'agacent mutuellement :

*(A tire la langue)*

*(H cache l'ardoise de A dans son casier pendant qu'il est au fond de la classe)*

*(H essaie de prendre la feuille des mains)*

Les élèves se coupent la parole à plusieurs reprises :

*H : (coupe la parole) « Ça c'est rouge, ça c'est gris, blanc, jaune, bleu » (Dit au hasard, sans relation avec l'énoncé)*

*A : « Arrêtez de parler, (coupe la parole), il reste 11 minutes là. »*

*A : (la coupe) « Bon c'est pas grave ! les tulipes on les fait quelle couleur ? »*

*A : (la coupe) « non rouge, rouge »*

La remarque d'Antoine montre qu'il se sent exclu et mal à l'aise dans le groupe :

*An : « J'aurais préféré aller avec les petits. »*

Ces interventions révèlent l'utilisation de stratégies inappropriées pour interagir les uns avec les autres. Dans cette situation, on peut donc dire que ce groupe présente un manque de compétences sociales.

### **2.1.1.3 Analyse de la communication du groupe 1**

Le tableau de condensation sur la communication entre élève (Annexe 25) met en lumière le fait que les élèves de ce groupe adoptent une approche de communication traditionnelle dans cette situation. Comme précisé dans la section théorique (3.2.2), la communication positive demeure une méthode de communication peu courante.

Dans la situation présente, la plupart des interventions sont catégorisées comme relevant de la communication centrée sur la tâche.

*A : « Attends, je comprends pas, comment on va faire les fleurs. Sinon on va les faire pareil. »*

*A : « On a qu'à faire les téléphones en premier »*

*Y : « Mais oui, mais là on peut mettre juste le jaune. Ça c'est pas à côté du gris, pas à côté du bleu, c'est à côté du vert. »*

*Y : « Bin y'en a 20. »*

*Y : « Donc euh les tulipes. »*

*Y : « Fais 12 paquets de bleu. »*

*Y : (montre à A sur la feuille) « Là t'en fais 12 et t'en rajouteras 8 d'une autre couleur. »*

Y : « Tu devrais faire un peu plus petit ! »

Y : « Donc non ! pas avec ton feutre ! avec un feutre Velléda »

A : « Bin je dessine quoi ? »

An : « Dessine l'image sur l'ardoise »

A : « Sinon on va les faire pareil les fleurs, on sait pas comment les faire. »

H : « Y'en a cinq » (montre les téléphones)

Y : « Bin qu'est-ce que tu veux que je fasse ? »

Y : « Bin là faut qu'on fasse euh bin qu'on fasse 20 tulipes et 8 iris. » (se trompe)

Cependant, il est également observé qu'ils utilisent occasionnellement de petites moqueries les uns envers les autres, pouvant être blessantes et compromettant une communication constructive.

Y : (moqueuse) « Donc c'est de la couleur « non ? »

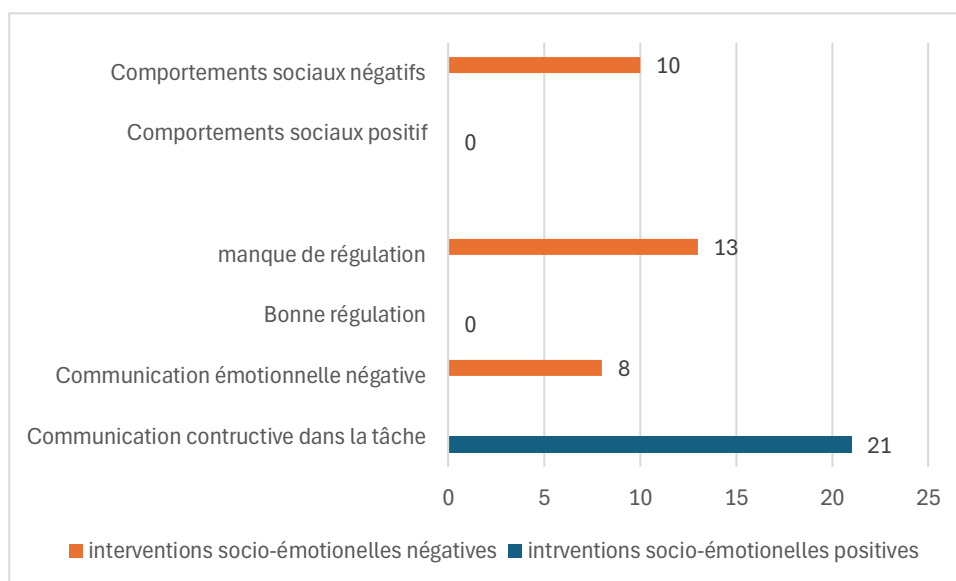
A : (moqueur imite) « Un feutre Velléda ! »

A : « Je vais prendre un feutre Velléda » (imite toujours)

H : « Velléda »(répète avec le même ton que A)

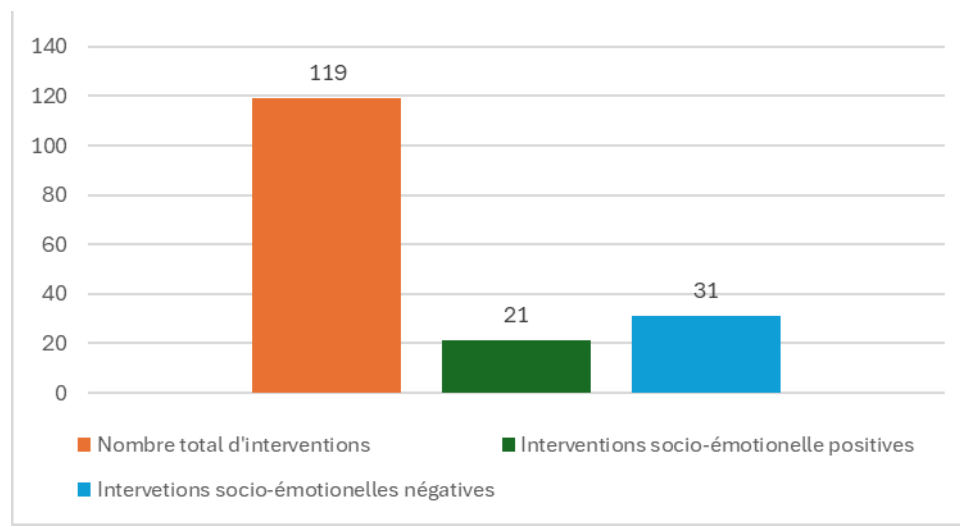
#### 2.1.1.4 Analyse du nombre d'interventions

Figure 9 : Nombre d'interventions par catégorie



Bien que les interventions centrées sur la tâche soient les plus nombreuses, ce graphique met en lumière un grand nombre d'interventions psychosociales négatives.

Figure 10 : Nombre d'interventions socio-émotionnelles



Ces deux graphiques montrent une proportion plus importante d'interventions socio-émotionnelles négatives que d'interventions socio-émotionnelles positives.

Figure 11 : Nombre d'interventions par élève



Ce graphique nous permet de mettre en lumière une répartition très inégale du nombre d'interventions. Yana, qui d'après le sociogramme est une élève populaire, est à l'origine de la moitié des prises de parole. On peut cependant noter que l'ensemble des élèves prennent la parole.

### 2.1.1.5 Conclusions

Les données révèlent des indicateurs d'un léger manque de régulation émotionnelle, accompagnés de comportements sociaux négatifs et d'une communication traditionnelle teintée de moquerie. De plus, un déséquilibre notable dans les prises de parole est constaté, avec un élève monopolisant la moitié des interventions, l'élève dit populaire. Il est donc possible de penser que les élèves de ce groupe présentent un déficit en compétences socio-émotionnelles. Cette situation compromet non seulement la collaboration, comme souligné par Lamri (2018), mais également entrave l'émergence d'un quotient intellectuel collectif élevé, selon les travaux de Malone et al. (2010) (partie théorique 5. et 3.4).

### 1.2.2 Groupe 2 de Margot, Elliott, Loan et Timéo

Lors du pré-test, ce groupe est resté remarquablement passif, avec très peu d'échanges verbaux.

Nous avons relevé seulement 21 interventions, dont 15 provenant de Margot.

Notons cependant que les interventions de Margot relèvent d'une communication émotionnelle positive, elle cherche à aider :

*M : « Tu veux de l'aide (M se lève pour aider L) »*

*M : « Tu veux que je te fasse (écrit à sa place) »*

Ou de la communication constructive dans la tâche.

*M : « Qui est ce qui veut que je lise ? tu veux que je lise ? »*

*M : « Bon on doit résoudre ces problèmes. »*

*M : « Bon je relis ! Qui veut que je relise ? »*

*M : « Bon c'est quoi les couleurs... ? (lit dans sa tête) »*

*M : « Marius vient de cueillir 12 tulipes et 8 iris. Il veut faire des bouquets ... »*

Les autres élèves vont rester complètement passifs et ne vont intervenir que très peu :

*Les garçons dessinent sur leurs ardoises.*

*M : « Du coup ! (Margot fait tourner son ardoise avec son doigt) Du coup ... »*

*Les enfants restent silencieux quelques minutes*

*T joue avec son ardoise, E se tourne*

*T et E chuchotent, L attend*

*L regarde sur M et fait la même chose.*

*Tous copient M*

*L regarde et copie, les autres font pareil*

Bien que nous n'ayons relevé aucun signe de manque de régulation émotionnelle ni de comportements socio-négatifs, l'absence totale de communication chez les trois garçons constitue une forme de communication émotionnelle négative, entravant considérablement la collaboration. En effet, seul Margot s'implique dans la tâche, tandis que les autres élèves se contentent de copier sur son ardoise.

### **2.1.3 Conclusion de l'analyse du pré-test au regard de la première question de recherche**

Dans les deux groupes, nous observons un déficit de compétences sociales et émotionnelles. Dans le premier groupe, cela se manifeste par un manque de régulation émotionnelle, des comportements sociaux négatifs et une communication teintée de moquerie. Dans le second groupe, ce déficit se traduit par une très grande passivité de trois des membres, ce qui peut être assimilé à une forme de communication émotionnelle négative.

Nous remarquons également un déséquilibre significatif dans les prises de parole. Dans le premier groupe, un élève est responsable de 50% des interventions, tandis que dans le second groupe, cela représente 15 interventions sur 25.

## **2.2 Analyse du pré-test au regard de la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre le problème ?**

Nous analysons ici le verbatim du prétest des groupes 1 et 2 (Annexe 4 et 5) grâce à la grille en annexe 6. Celle-ci nous permettra de mettre en lumière l'efficacité ou les difficultés lors de la résolution de problème.



## 2.2.1 Groupe 1 d'Armand, Yana, Maé, Antoine et Hayden.

Pour Descaves (1992) et Nader-Grosbois (2007), la première étape de la résolution de problème est la compréhension de l'énoncé et l'identification de l'objectif, or le tableau de condensation (Annexe 25) met à jour de nombreuses interventions qui indiquent des difficultés à identifier l'objectif.

*H : « Jsais pas commence » (pousse la feuille vers Y)*

*A : « On fait quoi ? »*

*H : « Bon on fait quoi là ? »*

Les indicateurs codés I6 montrent plusieurs tentatives de résolution erronées.

*H : (coupe la parole) « Ça c'est rouge, ça c'est gris, blanc, jaune, bleu. » (Dit au hasard, sans relation avec l'énoncé)*

*Y : « Bin y'en a 20. »*

*Y : « Bin là faut qu'on fasse euh bin qu'on fasse 20 tulipes et 8 iris. » (Se trompe)*

*A : « Il en a 50. » (Dit au hasard)*

*Y : « On fait 50 paquets de 3 ! »*

*Y : « Mais si à côté... là on peut mettre le téléphone blanc ou le téléphone jaune, là j'en sais rien, là non plus, à non plus. »*

*H : « On avait dit au départ du rouge et du gris et du bleu. » (Dit au hasard)*

La mauvaise identification de l'objectif ne permet pas aux élèves de passer à l'étape suivante de planification et de représentation décrite par les auteurs de l'enquête PISA (PISA 2015, 2017). Ainsi les seuls indicateurs de stratégie concernent la gestion du temps.

*A : « Arrêtez de parler, (coupe la parole), il reste 11 minutes là. »*

*An : « Allez, il reste que 10 minutes. »*

*An : « Il reste que 4 minutes. »*

La première étape n'ayant pas été franchie, les maigres tentatives d'auto-évaluations, ne se soldera pas par une correction de l'erreur.

*Y : « T'as pas compris, là on met le jaune (agacée) »*

Y : « Mais oui, mais là on peut mettre juste le jaune. Ça c'est pas à côté du gris, pas à côté du bleu, c'est à côté du vert. »

Figure 12 : Répartition des types d'interventions



Ce graphique met en évidence qu'un quart des interventions des élèves sont hors sujet ou concerne des problèmes matériels.

La mauvaise identification de l'objectif et les nombreuses erreurs de mise en œuvre ne permettent pas au groupe de s'engager dans la planification et dans une représentation efficace, aucun résultat n'est produit.

### **2.2.2 Groupe 2 de Margot, Eliott, Loan et Timéo**

Comme il a été dit dans le paragraphe précédent, le groupe 2 lors du pré-test est très passif. La seule à se référer à l'objectif est Margot :

*M : « Bon je relis ! Qui veut que je relise ? »*

*M : « Marius vient de cueillir 12 tulipes et 8 iris. Il veut faire des bouquets ...*

*Marius vient de cuei...cueillir 12 tulipes et 8 euh 8 iris. Il veut faire des bouquets et les offrir à ses amis. Mais Marius doit respecter 3 consignes : faire le plus de bouquets possibles, il a beaucoup d'amis. Faire des bouquets tous semblables. Il a des amis jaloux. »*

*M : « Blanc, bleu » (elle cherche dans sa trousse)*

*M : « 1, 2, 3 (compte les téléphones sur son ardoise) 1, 2, 3, 4 (dessine le cinquième ) »*

*M : « Rah, il va où le rouge ? »*

Aucune intervention ne démontre l'utilisation de stratégies cognitives exploratoires et d'exécution, ni de stratégie d'évaluation. Les rares procédures mises en œuvre sont élaborées individuellement par Margot sur son ardoise, tandis que les autres membres se contentent de copier :

*(L regarde sur M et fait la même chose.)*

*(Tous copient M)*

*(L regarde et copie, les autres font pareil.)*

Aucun résultat correct n'est produit.

Entre les deux phases de test, l'enseignant de la classe va appliquer la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles proposée par la chercheuse (voir Annexe 3). Nous analyserons quatre de ces séances afin d'évaluer dans quelle mesure les objectifs de ces séances ont été atteints et d'examiner l'engagement des élèves.

### **3. Analyse des données des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles.**

#### **3.1 Analyse de la séance : identifier les émotions.**

Au cours de cette séance, les élèves sont encouragés à développer leur capacité à identifier les émotions chez autrui en se concentrant sur la communication non verbale. Pour ce faire, ils sont invités à exprimer différentes émotions par le mime, tandis que leurs camarades tentent de deviner correctement ces émotions. Cette séance fait suite à la séance : comprendre les émotions. Ces deux séances avaient pour objectif de :

- Comprendre que les émotions sont des messagers et qu'elles expriment un besoin
- Comprendre que les émotions sont à l'intérieur de soi et se manifestent concrètement dans le corps.
- Comprendre qu'elles sont des conséquences sur nos pensées et nos comportements.
- Savoir que les émotions sont classées selon leur valence et leur intensité
- Avoir un vocabulaire suffisamment riche

Au cours de cette séance, notre objectif sera d'évaluer les indicateurs de réussite des objectifs fixés lors de cette séance et de la précédente pour l'ensemble de la classe.

Nous analyserons le verbatim (Annexe 6) en nous appuyant sur la grille d'analyse (Annexe 18). Il est important de noter que la caméra était positionnée à l'arrière de la classe, dans le dos des élèves, ce qui rendait difficile la localisation précise des paroles entendues. Par conséquent, nous avons opté pour la notation "E" lorsque qu'un élève parlait.

### 3.1.1 Analyse du verbatim

L'analyse de cette séance nous conduit à conclure que les élèves ont développé un répertoire lexical diversifié en ce qui concerne les émotions. L'indicateur IE1 du tableau de synthèse (Annexe 22) met en évidence l'utilisation d'un vocabulaire précis dans ce contexte.

*E : « je connais apaiser, c'est comme tranquille. »*

*E : « on me fait plaisir et je suis une peu ému parce que je m'y attendais pas. »*

*E : « déçu »*

*E : « impatient »*

*Plusieurs E : « ah surpris, surpris, émerveillé, impressionné »*

Par ailleurs, au cours de la séance, les élèves accordent une attention particulière aux indices permettant d'identifier chaque émotion. L'indicateur IE2 du tableau de synthèse révèle un investissement notable de la part des élèves, qui s'efforcent de décrire avec précision les gestes et les mimiques permettant de reconnaître l'émotion mimée.

*E : « Quand on est énervé, on fronce les sourcils comme ça. »*

*E : « La bouche en creux, les yeux ouverts comme ça. »*

*E : « La tête, la tête et les joues gonflées. »*

*E : « La tête sur le côté, les yeux aussi, les bras qui tombent. »*

*E : « Elle avait les dents qui claquaient. »*

*E : « Les yeux, les yeux pliés. »*

*E : « Elle tapait des pieds. »*

*E : « Et son visage qui est tout serré, les dents serrées. »*

Plusieurs interventions témoignent d'un début de compréhension de l'utilité et du fonctionnement des émotions.

*E : « Les émotions, euh les émotions ça fait agir. »*

*E : « Ça peut défendre. »*

Ici, les élèves montrent qu'ils comprennent que les émotions ont des conséquences sur nos actes.

*E : « Le corps... ça doit se passer dans le corps. »*

Qu'elles sont à l'intérieur de soi,

*E : « Aussi ben des fois, elles sont agréables et des fois pas. »*

*E : « Les émotions ça monte et ça descend. »*

*E : « Ça monte, c'est un peu la colère par exemple et quand ça descend c'est un peu plus doux. »*

Et qu'elles peuvent être classées selon leur valence et leur intensité.

### **3.1.2 Conclusions et mise en tension avec les données des entretiens**

Dans cette séance, les élèves ont fait preuve d'un bon engagement et semblent avoir atteint les objectifs visés. Le vocabulaire émotionnel varié employé lors de la séance, la description précise des indices non-verbaux de l'expression émotionnelle, nous laisse penser qu'ils sont capables d'identifier de manière assez précise les émotions, entraînant une meilleure capacité empathique. Cependant cette conclusion n'est pas corrélée par les entretiens. En effet à la question : « *Est-ce que tu pourrais me dire quelle émotion tu ressens ?* » Margot a répondu : *Je suis contente* » et Yana : « *La joie* »

Elle se contente ici du vocabulaire des émotions primaires. Et à la question : « *Est-ce que tu as l'impression que les copains, ils te disent des fois, ce qu'ils ressentent maintenant ?* » Yana a répondu : « *Pas trop. Des fois, mais pas trop, trop.* » et l'enseignant rajoute : « *Quand tu dis exprime, c'est verbalise. Il y pose des mots dessus ? Comme ça, je n'ai pas vu spécialement d'effet là-dessus. Dans la verbalisation.* »

Il est donc possible que les séances aient permis de diriger de manière consciente l'attention des élèves sur l'expression émotionnelle, mais rien ne montre que cela ait eu un impact sur leur capacité à exprimer leurs émotions.

### **3.2 Analyse des séances : cahier de gratitude**

Pendant ces séances, les élèves sont encouragés à écrire quotidiennement trois choses pour lesquelles ils ressentent de la gratitude, une activité qu'ils ont pratiquée chaque jour de classe pendant 15 jours. L'objectif de ces séances est de cultiver une orientation reconnaissante, qui a des bienfaits avérés sur les attitudes prosociales et sur la régulation émotionnelle (voir partie 1, section 4.3). Nous examinerons ici le verbatim de la première séance (Annexe 7), ainsi que les phrases notées dans les cahiers de quatre élèves (Annexes 27). Notre objectif sera d'identifier les indicateurs de l'engagement des élèves dans la tâche et de leur capacité à changer de perspective, c'est-à-dire leur aptitude à percevoir comme une chance ce qui est souvent considéré comme un dû. Pour cela nous utiliserons la grille d'analyse (Annexe 19).

#### **3.2.1 Analyse**

Les quatre élèves dont les cahiers ont été prélevés ont correctement noté les trois phrases chaque jour. Cependant, nous avons remarqué que plusieurs phrases se répétaient (codées N2 dans le tableau de condensation Annexe 23). Parmi ces phrases, on retrouve à plusieurs reprises :

*« Je suis reconnaissant parce que j'ai de la nourriture. »*

*« Je suis reconnaissant parce que ce matin le ciel était beau. »*

*« Je suis reconnaissant parce que j'ai une école. »*

Il est possible que ces phrases aient été données en exemple par l'enseignant ou un élève. Dans ce cas, même si les enfants peuvent ressentir de la gratitude pour les mêmes choses, ils pourraient répéter ces phrases simplement pour se conformer aux attentes du maître et remplir la consigne. Dans cette optique, il est difficile de dire que l'objectif est pleinement atteint, car la répétition ne traduit pas nécessairement un véritable sentiment de gratitude chez les enfants.

Nous notons également la présence de phrases exprimant de la gratitude pour des objets matériels de marques comme :

*« Je suis reconnaissante parce que hier on a été à Zara »*

*« Je suis reconnaissant parce que j'ai des cartes pokémons »*

De ce cas, se réjouir de biens matériels superflus pourrait être interprété comme une soumission consumériste plus qu'une orientation reconnaissante.

Cependant la majorité des phrases recueillies traduisent de la reconnaissance pour des biens, des personnes ou des activités :

*« parce qu'on a une ferme »*

*« Je suis reconnaissante parce que j'ai de bons amis »*

*« Je suis reconnaissant parce que j'ai des chats que j'aime. »*

*« Je suis reconnaissant parce que le maître existe »*

*« Je suis reconnaissante parce qu'on fait lecture. »*

*« Je suis reconnaissante parce que je vis. »*

*« Je suis reconnaissante parce qu'il va neiger chez moi. »*

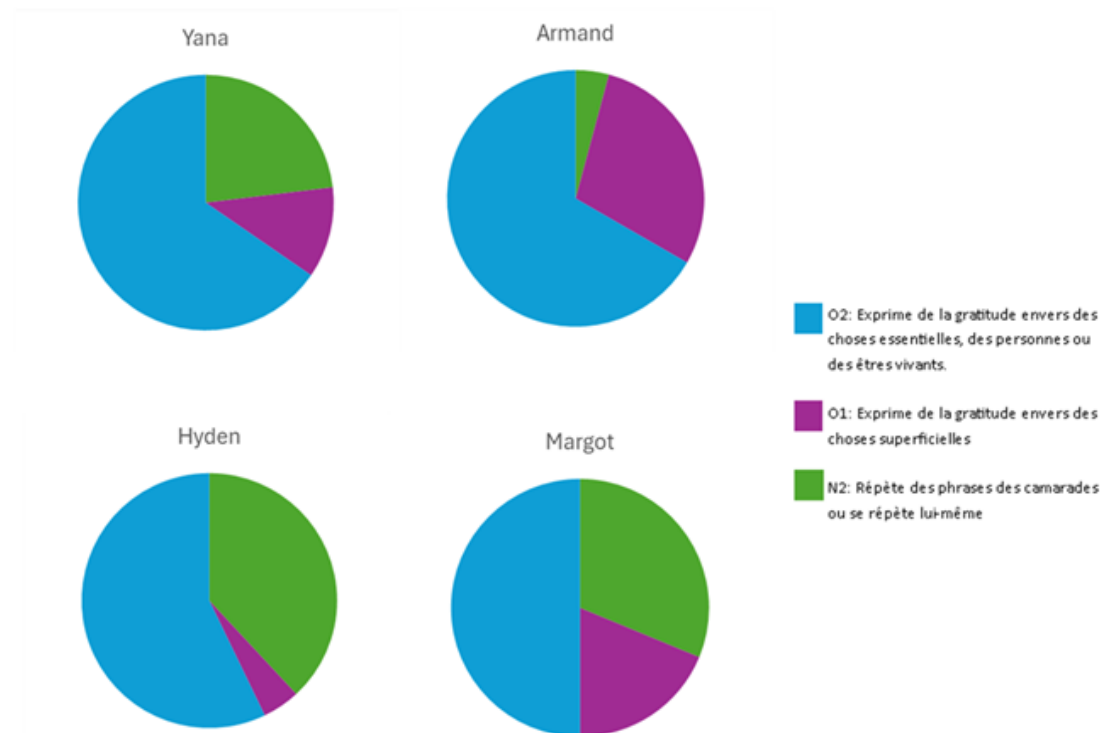
*« Je suis reconnaissante parce que j'ai passé de bons moments avec ma famille. »*

Nous pouvons donc conclure que les élèves ont majoritairement produit des phrases originales traduisant une reconnaissance pour des choses essentielles, ce qui nous permet de penser que cette activité leur a permis d'exercer leur gratitude.

Nous pouvons cependant noter des différences entre les élèves.

Les graphiques suivants représentent le nombre de phrases recueillies, classé par élève et par indicateur.

Figure 13 : Répartition des types de phrases par élève et par indicateur



Yana et Armand bénéficient tous les deux d'un statut sociométrique positif : Yana est perçue comme une élève populaire tandis qu'Armand n'a jamais été choisi de manière négative. En revanche, Hayden et Margot se trouvent dans une situation opposée avec des statuts sociométriques négatifs : Margot est considérée comme une élève rejetée et Hayden n'a jamais été choisi positivement. Il est intéressant de noter que Yana et Armand expriment plus fréquemment leur gratitude envers des éléments essentiels, des individus ou des êtres vivants, comparativement à Hayden et Margot.

Il est également pertinent de mentionner que la dernière phrase dans le cahier de gratitude de Margot est :

*« Je suis reconnaissante parce qu'on m'a dit des compliments très bien »*

Celle-ci souligne l'impact positif de la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles sur cette élève.

### 3.2.2 Conclusion et mise en tension avec les données des entretiens

Les quatre élèves dont les cahiers ont été analysés ont consciencieusement noté trois phrases chaque jour signifiant d'un bon engagement dans la tâche et la plupart des phrases exprimaient une



gratitude envers des éléments essentiels de la vie, suggérant que l'activité a permis aux élèves d'exercer leur orientation reconnaissante.

Cependant, des différences ont été observées entre les élèves, notamment en ce qui concerne la nature de leurs expressions de gratitude. En particulier, Yana et Aramand, qui ont des statuts sociométriques positifs, ont exprimé plus fréquemment leur gratitude envers des éléments essentiels de la vie que Hayden et Margot qui ont des statuts sociométriques négatifs.

En parallèle des séances d'expression de la gratitude, les élèves ont bénéficié de séances de pleine conscience or ces deux pratiques ont montré des bienfaits sur la régulation émotionnelle (Wyss et al., 2023 et Hozel et al, 2011).

Dans l'entretien mené avec l'enseignant, celui-ci va suggérer une meilleure régulation émotionnelle des élèves :

*« Après, il y a un espèce de sentiment qui est très subjectif, que les émotions, de manière générale, sont moins intenses, exagérées. »*

*« Il y a une réflexion qu'on s'est faite vraiment à la période de juste avant les vacances de Noël. On était en plein dans la séquence. On s'est dit, mais avec mes collègues, c'était pas que mes élèves, qu'ils étaient plus zen que d'habitude. D'habitude, à cette période, ils sont vraiment dans la période Noël et excitation et le froid, l'hiver qui arrive, qui comment, qui arrive. C'est une période souvent compliquée. Et là, on les a trouvés plus calmes. »*

*« Quand on faisait des trucs ensemble, je sentais moins de.. moins de tension, moins de petits incidents, de petits accrochages entre les uns et les autres, de petites disputes. »*

*« J'ai l'impression que du fait qu'il y ait moins de tension et moins de problèmes, finalement, et moins de émotions négatives de manière générale, ils ont plus de capacités à... C'est plus serein quand ils sont ensemble. »*

### **3.3 Analyse de la séance : échanges de compliments.**

#### **3.3.1 Analyse**

Dans cette séance, les élèves sont assis en cercle, chaque membre du groupe est tiré au sort. Les élèves sont alors invités à dire à leurs voisins de droite un compliment sincère et précis. L'autre doit écouter sans répondre. A la fin du tour, on change de sens.

L'objectif de cette séance est de diminuer le biais de négativité et de favoriser une communication positive. Afin d'évaluer l'atteinte de l'objectif et l'engagement des élèves, nous analyserons le verbatim (Annexe 8) grâce à la grille (Annexe 20).

Lors de la séance filmée, les élèves ont tous participé montrant un bon engagement dans la tâche.

La moitié des interventions (codées O1 dans le tableau de condensation Annexe 24) sont des compliments sur l'apparence ou sur des choses directement visibles comme :

*Ma: « M, je trouve que tu as une belle montre. »*

*Mt : « Je trouve que ton ensemble noir est très joli. »*

*Ma : « An tu as de belles chaussettes. »*

*Y : « Je trouve que tu as de belles lunettes. »*

L'autre moitié (codées O2) sont des compliments précis liés directement à l'interlocuteur comme :

*Mal : « Antoine, je trouve que tu es fort aux fiches d'exercices, tout ce qui est pour réfléchir. »*

*An : « Je trouve que tu es fort à la balle au prisonnier. »*

*M : « Malone, je trouve que tu es très fort à la poterie. »*

*Mal : « Margot, je trouve que tu as une bonne mémoire. »*

Ces dernières montrent une considération importante pour l'interlocuteur.

### **3.3.2 Conclusion et mise en tension**

Dans la séance filmée les élèves ont fait preuve d'un bon engagement et les interventions codées O2 montrent une considération importante pour l'interlocuteur ce qui participe à une communication émotionnelle positive.

De plus les bienfaits de cette séance vont être corrélés par la phrase écrite par Margot dans son cahier de gratitude :

*« Je suis reconnaissante parce qu'on m'a dit des compliments très bien »*

Elle en reparlera lors de l'entretien :

*M : « J'ai bien aimé quand on a fait les petits mots, on se disait des choses bien sur les autres qu'on aimait. »*

*M : « Parce que les autres me disaient... Ils disaient des trucs que tu savais pas trop et tu pouvais dire des choses aux autres que tu leur dis jamais. C'est ça... C'était chouette. »*

*M : « Ouais. C'est super. Ça m'a fait du bien. »*

Mais aussi par les propos de l'enseignant lors de l'entretien post :

*« Moi, j'ai particulièrement apprécié le... Je ne sais plus le nom, mais en gros, le cercle où on se fait des compliments. Je ne sais plus quel nom ça a. Parce que c'était un peu dur au début. Et puis...on l'a fait juste trois fois, mais je pense que je le referai. Parce que petit à petit, ils étaient de plus en plus à l'aise. Je trouvais ça hyper touchant, juste qu'ils osent se dévoiler un peu, les trucs... Il y a eu des choses hyper mignonnes qui sont sorties. »*

*« C'est ce qui est ressorti plusieurs fois. Dans le truc des compliments, c'est : en gros, tu tires au sort et tu es à côté de gens avec qui peut-être tu ne parles jamais . Et tu devais faire un compliment, donc tu crées du lien avec aussi l'écoute empathique, euh attentive. Je sais plus comment ça s'appelle. Ça s'est ressorti aussi. Je devais parler à quelqu'un à qui je parle pas. »*

Comme le souligne l'enseignant, nous pouvons supposer que ces séances vont permettre de créer des liens positifs entre des enfants qui n'avaient pas d'affinités naturelles. Dans le cas de Margot, qui a un statut sociométrique négatif, ces propos tant dans son cahier de gratitude que lors de l'entretien, nous laissent penser que ces séances ont pu aussi avoir un impact sur son estime d'elle-même.

Ces liens positifs vont être également travaillés lors des séances d'écoute silencieuse.

### **3.4 Analyse de la séance d'écoute silencieuse**

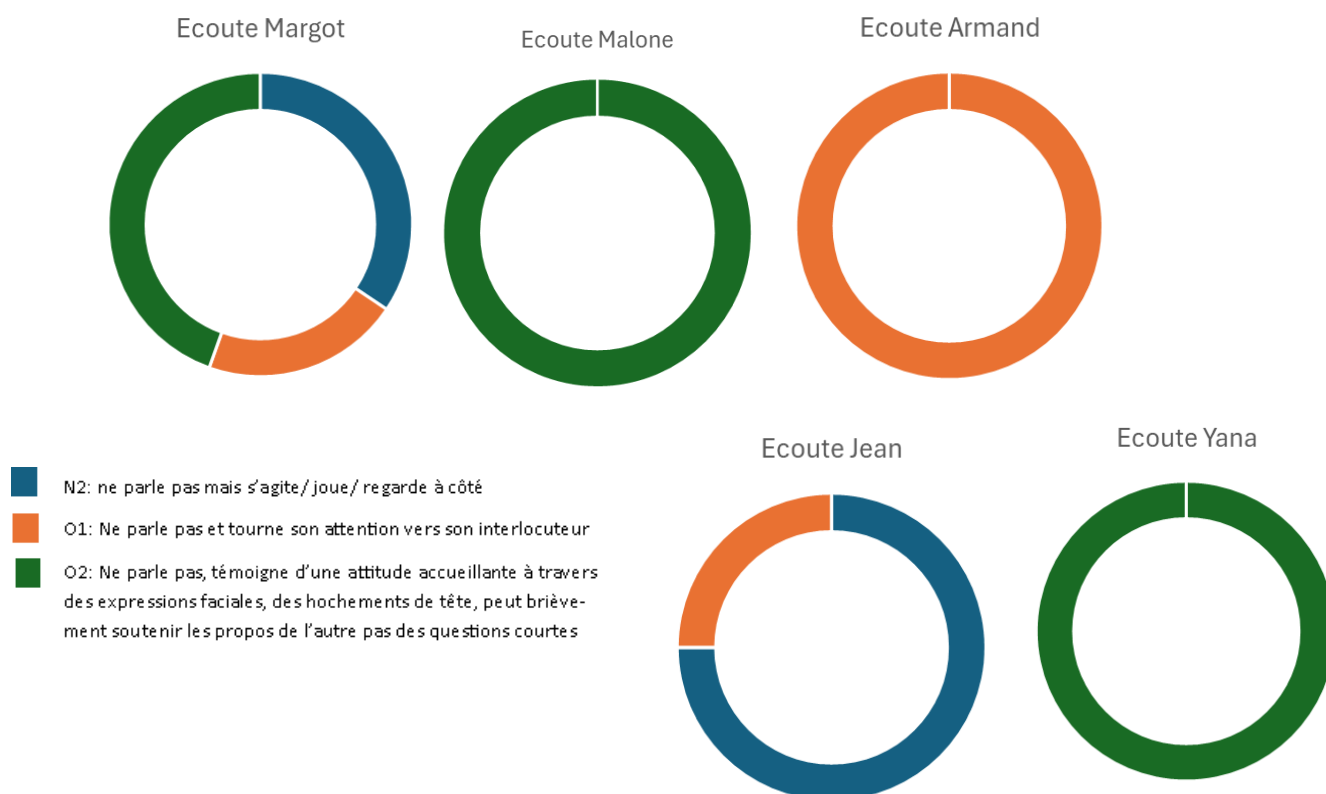
Dans cette séance, les élèves sont par deux, tirés au sort. Dans chaque binôme l'un raconte une histoire pendant environ 3 à 5 minutes et l'autre écoute. Les enfants peuvent raconter des histoires agréables (une activité agréable réalisée pendant le week-end, une sortie agréable en famille...) ou des histoires désagréables (une dispute avec un copain ou une copine, une dispute avec un parent, une déception...).

L'écoute silencieuse, premier pas de l'écoute empathique vise à améliorer la capacité empathique, celle-ci consiste à écouter l'autre en silence tout en lui témoignant une attitude accueillante (voir partie théorique 4.2)

Afin d'évaluer l'engagement des élèves dans cette séance et observer les indicateurs de réussite de cette séance, nous analyserons le verbatim (Annexe 12) grâce à la grille d'analyse (Annexe 21).

Les élèves étant placés par deux, il nous est impossible de filmer l'ensemble des binômes, nous analyserons donc les écoutes de 5 élèves.

Figure 14 : Qualité d'écoute en fonction du temps et des élèves



La qualité d'écoute varie selon les élèves. Yana et Malone démontrent une attention constante tout au long de l'écoute, accompagnée d'expressions accueillantes. En revanche, Jean passe la majeure partie du temps à s'agiter et à regarder ailleurs. Armand, bien qu'il maintienne son regard fixé sur l'interlocuteur, conserve un visage neutre pendant toute la durée de l'écoute. Cependant nous pouvons noter que l'ensemble des élèves analysés sont restés silencieux ce qui montre leur engagement dans l'activité. A la fin de la séance, les élèves conscientisent le caractère inhabituel et la difficulté que représente une écoute attentive :

*Juliette : « On a pas l'habitude qu'on nous écoute longtemps. »*

*Malone : « Ce que j'ai trouvé difficile c'est d'écouter sans parler. »*

### 3.5 Conclusion de l'analyse des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles

Après analyse des séances, il est observé un engagement des élèves dans les tâches, avec une majorité des objectifs atteints. Le travail effectué lors des séances sur les compétences émotionnelles semble avoir amélioré la régulation émotionnelle selon les propos de l'enseignant cependant rien ne permet de montrer une expression émotionnelle des élèves plus fréquente. Lors de l'entretien, l'enseignant fera remarquer que les séances sur l'expression émotionnelle ont été difficile pour lui :

*« J'ai eu un peu de difficulté avec le « message je ». Honnêtement, je l'ai pas fait vraiment vivre, après les séances vraiment spécifiques. Je trouvais ça très dur pour les enfants, mais aussi pour moi.*

*Je trouve ça difficile de manière générale, mais même dans la vie, quand on ressent une émotion, d'être capable de pointer exactement qu'est-ce que ça m'indique. »*

Il est à noter également que l'orientation reconnaissante des deux élèves ayant des statuts sociométriques négatifs semble légèrement moins présente que celle des élèves ayant un statut positif.

Les compétences sociales ont été abordées dans plusieurs séances. Lors de la séance de compliments, toutes les interventions ne reflètent pas le même niveau de considération pour l'interlocuteur, de même que lors des séances d'écoute où la qualité de l'attention varie selon les élèves, néanmoins, tous s'efforcent de respecter la consigne en formulant des compliments et en écoutant silencieusement.

Les retours des élèves et de l'enseignant, ainsi que la remarque de Margot dans son carnet de gratitude, soulignent un impact positif de ces séances tant sur les élèves que sur l'enseignant. Selon ce dernier, ces séances ont favorisé l'établissement de liens positifs entre des élèves qui ne se parlaient jamais ou rarement auparavant. De plus, l'enseignant note des comportements plus altruistes, exprimant lors de l'entretien :

*« J'avais plusieurs élèves qui étaient plus dans la compète et dans le : « il faut gagner à tout prix et les autres, peu importe. Et où j'ai constaté que sur les dernières semaines, derniers mois, ils étaient plus à... Ils accordaient moins d'importance à la victoire, mais plus au moment de de : on est ensemble et on joue et c'est chouette. Et aussi plus dans les relations avec les autres, plus voilà à aider les autres, à tenir compte des*

*autres dans l'équipe, alors qu'ils avaient plus tendance à penser à prioriser plus leur performance individuelle. Donc, ça, je l'ai constaté chez plusieurs enfants, voilà »*

Les remarques de Margot, nous laissent penser que les remarques positives à son égard ont eu également une influence positive sur son estime d'elle-même.

En résumé, les élèves ont atteint la majorité des objectifs des séances analysées. Les propos recueillis lors des entretiens ainsi que ces mêmes analyses nous laissent penser que ce travail sur les compétences sociales et émotionnelles a eu un impact positif sur la régulation émotionnelle. De plus, il a favorisé la création de liens positifs entre des élèves qui se côtoyaient peu ou pas, et pourrait également influencer les comportements altruistes.

Nous chercherons à savoir si ces compétences sont transposées lors de la situation de résolution de problème. Pour cela nous allons analyser les deux groupes lors de la séance de post-test et nous les comparerons dans un second temps aux résultats du pré-test afin de pouvoir répondre aux questions de recherche.

#### **4. Analyse des données du post-test au regard des deux questions de recherche**

La chercheuse adopte le rôle d'observateur non-participant lors du post-test, qui se déroule le matin, quelques minutes après le début de la classe, afin de reproduire des conditions similaires au pré-test. Ni la présence de la chercheuse ni celle des caméras ne semble provoquer de réactions particulières de la part des élèves, qui semblent s'être habitués à leur présence au cours des dix dernières semaines.

Durant cette séance, Hayden refuse d'entrer en classe. Il se trouve en larmes, accroupi devant la porte. Hayden est un enfant adopté et éprouve des difficultés à s'adapter à l'école depuis son arrivée, manifestant régulièrement son refus d'entrer en classe. Bien qu'il accepte finalement de rejoindre la classe ce matin-là, il reste en retrait au cours des quinze premières minutes de l'évaluation. Son comportement sera donc examiné et analysé en tenant compte de cette particularité.

Dans le groupe 2, Loan est absent. Contrairement au pré-test, le post-test durera 25 minutes sans intervention générale de l'enseignant. Dans le groupe observé, il n'interviendra qu'à deux reprises pour répondre à des questions précises du groupe.

#### **4.1. Analyse des données issues du post-test au regard de la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences émotionnelles des enfants de la situation de résolution de problème ?**

##### **4.1.1. Groupe 1 d'Armand, Yana, Maé et Antoine**

Pour cette analyse, nous réaliserons une lecture filtrante du verbatim (Annexe 13) grâce à la grille d'analyse (Annexe 16). Les tableaux de condensation de cette analyse se trouvent Annexe 26.

##### **4.1.1.1 Régulation émotionnelle**

Plusieurs interventions témoignent d'une bonne régulation émotionnelle, illustrant leur capacité à faire face aux déceptions et à persévérer :

*Ma : « Oh ! » ( Se rend compte que ça ne fonctionne pas)*

*Y : « Ah, ben on peut plus »*

*A : (redessine un quadrillage)*

*An : (prend la feuille et tente de placer les jetons) « Ah, non »*

*A : (reprend la feuille et dessine un nouveau quadrillage)*

Parmi l'ensemble des interventions, seules deux révèlent un déficit de régulation émotionnelle, mais ces incidents restent relativement modérés, sans signes de réactions excessives. Ainsi, on peut conclure que les élèves de ce groupe parviennent à gérer leurs émotions de manière appropriée dans cette situation.

##### **4.1.1.2 Comportements sociaux**

Lors du visionnage, nous remarquons que le ton employé par les élèves est généralement adapté, sans être ni trop fort ni trop doux, et qu'ils respectent le principe de prendre la parole chacun leur tour. Un seul comportement peut être classé dans les comportements sociaux négatifs :

*(M et H se poussent tête contre tête)*

Nous pouvons donc conclure que la majorité des comportements signalent des comportements sociaux positifs propices à la collaboration.

### 4.1.1.3 Communication

La capacité à communiquer de manière constructive peut être définie comme l'aptitude à adopter des comportements verbaux et non verbaux favorables pour interagir avec autrui, même dans des situations difficiles (SPF, 2022). Dans la situation observée, plusieurs des interventions sont regroupées dans la communication émotionnelle positive. En effet, les paroles des élèves montrent l'envie d'encourager et d'aider Hayden qui était arrivé le matin en larmes :

*Y : « tu veux l'arranger Hayden (ton affectueux) »*

*Y : (tend la feuille à H qui jusque-là était resté à l'écart)*

*A : « tu sais comment faire Hayden ? »*

*An : « Dessine le gris. Hayden, le noir on peut le mettre là. » (Tente d'intégrer H)*

D'autres montent qu'ils prennent en compte l'avis des autres :

*Y : « bein il a raison »*

*A : (regarde le timer), « il reste 5 minutes, on a pas encore fini un exercice »*

*Y : « Allez on se dépêche »*

Le reste des interventions sont classées dans la communication constructive dans la tâche. Certaines donnent ou demandent des indications, des directives ou des suggestions :

*Ma : « bein on efface ces ronds là (montre sur la feuille), on pouvait pas mettre le noir »*

*H : « On refait les carrés. »*

*Y : « Attends, y a deux noirs là, on t'a dit, il peut pas y avoir deux noirs (elle relit la consigne) les jetons (lit dans sa tête) dans chaque ligne et dans chaque colonne, 3 jetons de couleur différentes. »*

*Y : « Où est Myriam ? Elle est pas assise à côté d'un garçon, elle est assise à côté d'une fille. »*

*Ma : « ça c'est une fille ? (montre le prénom sur la feuille), on peut la mettre là. »*

D'autres demandent ou donnent des opinions :

*Ma : « Et les filles ? »*

*Y : « Myriam ? »*



A : « Il faut mettre les deux filles là »

An : « Mets un M, un M ! »

Y : « Apparemment, Fatima n'est pas en face de Benoit... voilà ! »

A : « Bein sinon on a qu'a juste le refaire là, faut le refaire tfaçon »

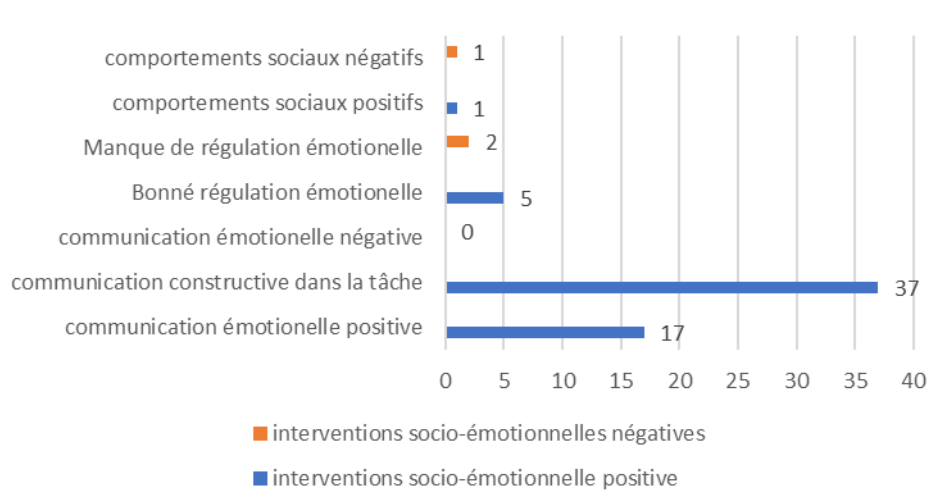
A : « Faut mettre le noir ici »

A : « Le seul moyen c'est de le mettre là. »

Aucune des interventions n'est catégorisée dans la sphère socio-émotionnelle négative, englobant les comportements tels que l'expression de rejet, le refus d'aide, l'usage d'un langage agressif, les menaces, les insultes, la moquerie, la dépréciation, l'expression de tensions et de stress, les demandes excessives, ou le retrait de la discussion. Cette classification suggère donc que les membres de ce groupe d'élèves démontrent, dans cette situation, une capacité à communiquer de manière positive (partie théorique 3.2.2.)

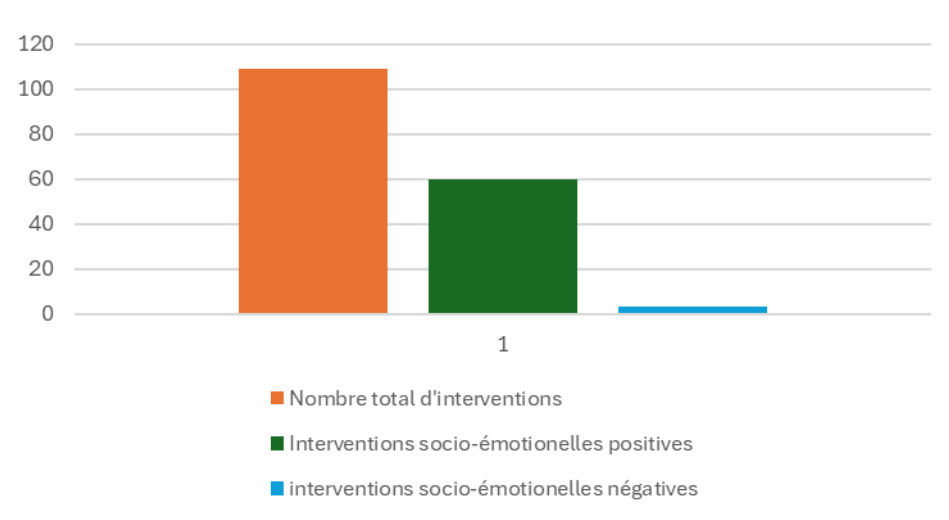
#### 4.1.1.4 Analyse du nombre d'interventions

Figure 15 : Nombre d'intervention par catégorie



Le graphique ci-dessus révèle que la majeure partie des interventions des élèves se classent dans la catégorie de la communication constructive dans la tâche et de la communication émotionnelle positive. Jérémie Lamri (2018) souligne que « la coopération est improbable à réussir sans communication », montrant ainsi l'importance d'une communication efficace. Par conséquent, on peut penser que la communication des élèves dans cette situation favorise la coopération et la collaboration.

Figure 16 : Nombre d'interventions socio-émotionnelles



Le graphique ci-dessus met en évidence la très faible proportion d'interventions relevant de la sphère socio-émotionnelle négative dans la situation observée.

Figure 17 : Nombre d'interventions par élève



Ce graphique met en évidence un déséquilibre dans les interventions des élèves, avec une prédominance marquée de Armand et Yana. Il est cependant à noter que tous les élèves participent, à l'exception de Hayden, qui se trouve dans une situation particulière et n'est pas pris en compte dans ce graphique. Nous pouvons également noter que les élèves vont solliciter Hayden pour qu'il intègre le groupe à trois reprises malgré son état émotionnel et Hayden finira par s'intéresser aux actions du groupe.

*E : « Tu veux l'arranger Hayden (ton affectueux) »*

*A : « Tu sais comment faire Hayden ? »*

*An : « Dessine le gris. Hayden, le noir on peut le mettre là. »*

#### **4.1.1.5 Conclusions**

En conclusion, l'analyse des interventions des élèves dans la situation observée indique une gestion appropriée des émotions, avec seulement deux incidents présentant un déficit de régulation émotionnelle modéré. De plus, la classification des interventions dans les catégories de communication constructive et émotionnelle positive suggère une aptitude à communiquer de manière positive ce qui est favorable à la collaboration. Les graphiques confirment cet aspect en mettant en évidence une très faible proportion d'interventions socio-émotionnelles négatives. Malgré un déséquilibre notable dans le nombre de prises de parole de chacun, nous pouvons noter l'inclusion de tous les élèves, à l'exception de Hayden, qui, malgré son état émotionnel, est sollicité à plusieurs reprises par ses pairs et finit par s'intégrer au groupe.

#### **4.1.2. Groupe 2 de Margot, Eliott, Loan et Timéo.**

Dans ce groupe Loan est absent.

##### **4.1.2.1. Régulation émotionnelle et comportements sociaux**

Pendant le post-test, les élèves du groupe 2 affichent une absence d'émotions fortes, sans signes de colère ou d'excitation. Ils restent calmes, prenant la parole à tour de rôle et utilisant un ton adapté. Une seule remarque signale une légère moquerie :

*E : « Il est pas beau le F. »*

Ces comportements suggèrent une bonne régulation émotionnelle et des comportements sociaux positifs de leur part.

#### **4.1.2.2. Communication**

Plusieurs interventions peuvent être classées dans la communication émotionnelle positive. En effet, certaines prises de paroles montrent une envie d'encourager ou d'aider les autres :

*M : « Qui veut mettre le F ? »*

*M : « Bon allez on réfléchit tous ! »*

*M : « Qui veut écrire ? »*

*E : « Le k c'est ça. » ( Trace la lettre dans l'air pour aider T )*

*E : « Réfléchis, réfléchis ! »*

Les autres interventions sont classées dans la communication constructive dans la tâche :

*M : « Alors faut positionner les enfants. Alors... »*

*M : « Là on les a bien mis mais il faut écrire tous. »*

*E : « Tous et comme, ils disent ! »*

*M : « Je relis ou quoi ? je relis comme ça on sait où ils vont ».*

*T : « Y 'a Benoit »*

*M : (écrit les lettres sur l'ardoise) « Maintenant c'est quoi ? Maintenant... »*

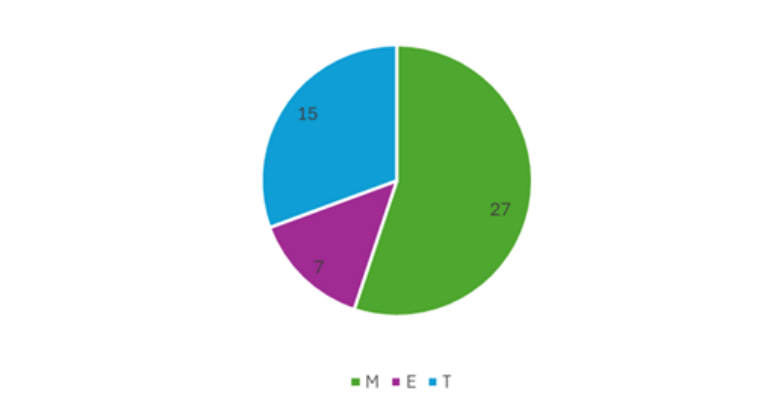
*E : « Là, tu peux mettre Benoit. »*

*E : « Kader, il faut le mettre là »*

La communication lors du post-test du groupe 2 peut donc être considérée comme positive et constructive.

#### **4.1.2.3. Répartition de la parole**

Figure 18 : Répartition de la prise de parole lors du post-test



Cependant, la répartition des interventions est très inégale : en effet, Margot prend la parole dans plus de la moitié des cas. Bien que moins fréquentes, les interventions d'Eliott contribuent activement à la discussion, tandis que Timéo, bien qu'intervenant rarement, participe aux actions collectives.

#### **4.1.2.4. Conclusions**

Lors du post-test, les élèves du groupe 2 font preuve d'une bonne régulation émotionnelle et adoptent des comportements sociaux positifs se traduisant par leur calme et leur manière appropriée de s'exprimer. Leur communication est principalement constructive, centrée sur la tâche et encourageante. Cependant, la répartition des interventions est déséquilibrée, Margot dominant les échanges. Eliott contribue tout de même à la discussion et Timéo, même s'il participe de manière sporadique, s'implique dans les actions collectives.

### **4.2. Analyse des données issus du post-test au regard de la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre le problème ?**

#### **4.2.1. Groupe 1**

##### **4.2.1.1. Analyse**

Selon Alain Descaves (1992) dans la partie théorique 4.1, la résolution d'un problème mathématique commence par une première étape de compréhension de l'énoncé. Nader-Grosbois (2007) souligne également qu'il est nécessaire de définir clairement l'objectif.

Au cours de cette séance, il semble que les élèves aient bien compris l'objectif de la tâche à réaliser. Les interventions codées I2, I3 et I4 (tableau de condensation Annexe 26) mettent en évidence l'engagement des élèves dans la tâche, avec des questions posées pour orienter leur stratégie et une relecture de l'énoncé afin de surmonter les obstacles :

*An : « Dessine le gris. Hayden, le noir on peut le mettre là ? »*

*A : « tu sais comment faire Hayden ? »*

*A : « (se tourne vers le maitre qui est juste à côté) C'est qui les filles là-dedans ? »*

*Y : « Où est Myriam ? Elle est pas assise à côté d'un garçon, elle est assise à côté d'une fille ».*

Bien que les paroles codées I5 révèlent quelques égarements ou découragements brefs, ils ne semblent pas entraver la progression du groupe :

*A : « Mais je ne sais pas comment faire. »*

*A : « Ah voilà ça marche pas ! Fais le à ma place, faudra le faire 40 millions de fois. »*

Selon les auteurs de l'enquête PISA (PISA 2015, 2016), la résolution de problèmes requiert une phase de représentation et de suivi de la réflexion. Nader Grosbois (2007) ajoute que cette étape constitue une phase de planification des actions nécessaires pour atteindre l'objectif. Dans le cadre de cette séance, il est observable que les élèves mettent en pratique des stratégies de représentation graphique, des stratégies par essai-erreur :

*A : (dessine des ronds des trois couleurs dans le quadrillage)*

*A : (tente de mettre les jetons au hasard et dessine des ronds)*

*Y : « 1, 2, 3, 4, 5 (dessine des chaises) »*

*A : (reprend la feuille et dessine un nouveau quadrillage )*

*A : « (redessine le quadrillage), J'sais pas bien faire ça moi ! (Commence à dessiner des jetons) »*

*A : « (prend la feuille) un rond, là ça change rien, je mets les pieds (dessine la table) »*

Ils démontrent également leur capacité à anticiper les actions à entreprendre et à suivre la réflexion (interventions codées EX1, EX2, EX3).

*H : « Oui mais si tu mets là un blanc, là »*

*Y : « On le sait, mais elle est pas assise en face euh de Benoit. »*

*Y : « Attends le noir, on peut le mettre là, ça part en diagonale »*

*Y : « Apparemment, Fatima n'est pas en face de Benoit, voilà ! »*

*An : « A gauche c'est une fille »*

*A : « Il faut mettre les deux filles là »*

*A : « Faut mettre le noir ici »*

Cette planification s'accompagne également d'une gestion du temps. Les interventions EX4 indiquent que les élèves tiennent compte des contraintes temporelles dans leurs démarches :

*Y : « Allez on se dépêche »*

*A : « Il reste trois minutes »*

*A : « (regarde le timer), Il reste 5 minutes, on a pas encore fini un exercice. »*

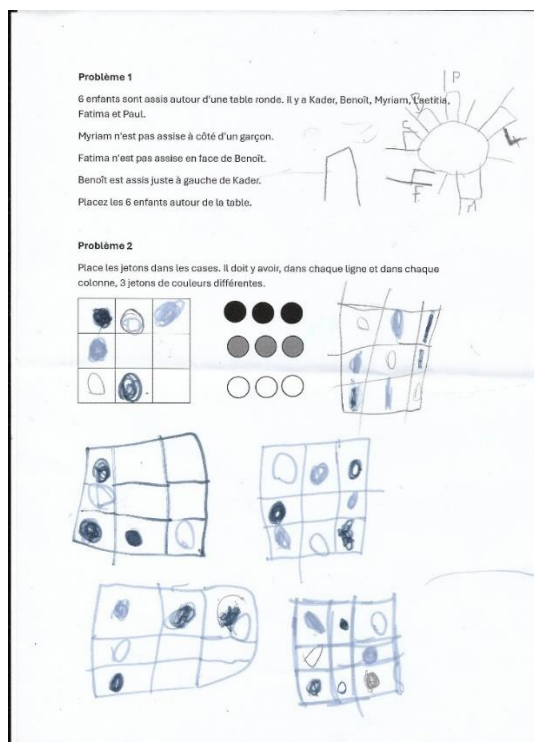
Nader Grosbois (2007) souligne qu'une résolution de problème réussie nécessite une stratégie d'auto-évaluation efficace afin de prévenir les erreurs. Les interventions codées EV1 mettent en évidence le fait que les élèves font preuve de vigilance à l'égard de leurs erreurs et se corrigent mutuellement :

*Ma : « Bein on efface ces ronds là (montre sur la feuille), on pouvait pas mettre le noir »*

*Y : « Attends y a deux noirs là, on t'a dit, il peut pas y avoir deux noirs (elle relit la consigne) les jetons (lis dans sa tête) dans chaque ligne et dans chaque colonne, 3 jetons de couleur différentes »*

Le groupe observé est arrivé à une réponse correcte pour le premier problème. Ils n'ont pas réussi à résoudre le second problème mais ont effectué six essais de résolution.

Figure 19 : Scan de la feuille réponse du groupe 1 lors du post-test



#### 4.2.1.2. Conclusions

Au cours de la séance, les élèves ont démontré une compréhension claire de l'objectif de la tâche et se sont engagés activement dans la résolution du problème. Leurs interventions reflètent l'utilisation de stratégies variées, telles que la représentation graphique et l'essai-erreur, ainsi qu'une capacité à anticiper et à suivre leur réflexion. La gestion du temps a également été prise en compte, comme le montrent les interventions spécifiques. Les élèves ont manifesté une vigilance face à leurs erreurs et ont procédé à des auto-corrections, mettant en lumière une stratégie d'auto-évaluation efficace. Bien que le groupe ait réussi à répondre correctement au premier problème, ils ont rencontré des difficultés avec le second, malgré six tentatives de résolution au cours d'une période de travail de 25 minutes, sans intervention générale de l'enseignant.

#### 4.2.2. Groupe 2

Plusieurs interventions montrent que les élèves se réfèrent à l'objectif du premier exercice et semblent avoir compris la tâche à réaliser :



*M : « Alors, faut positionner les enfants. Alors.. »*

*M : « Là, on les a bien mis mais il faut écrire tous. »*

*E : « Tous et comme, ils disent ! »*

Les élèves mettent en place des stratégies par représentation graphique, plusieurs interventions montrent la planification de leurs actions :

*M : « Je sais il faut faire une table mais je suis pas très forte. (Dessine sur son ardoise) Bon voilà, on a qu'à dire que c'est une table. »*

*M : « Je relis ou quoi ? je relis comme ça on sait où ils vont. »*

*E : « Là, tu peux mettre Benoit. »*

*E : « Déjà en face on peut mettre le F. »*

*M : « Alors, après qu'est ce qui faut mettre ? »*

*E : « Kader, il faut le mettre là. »*

*T : « Là à côté du B. »*

*M : « Il reste trois personnes à placer. (Relit l'énoncé) »*

*M : « Là on va mettre Fatima. »*

*M : « Alors ensuite, il manque une fille, c'est elle.. c'est bon. Voilà ! »*

Bien qu'aucune intervention ne montre d'auto-évaluation, les élèves sont parvenus à résoudre le premier problème. Ils n'ont cependant pas du tout commencé le second.

Nous pouvons donc conclure que le groupe 2 a identifié de manière efficace l'objectif de l'exercice 1 et a su mettre en œuvre une stratégie fructueuse pour le résoudre. Le temps imparti n'a cependant pas permis aux élèves de travailler sur le second.

## **5. Réponse à la première question de recherche : quels sont les effets du programme sur les comportements prosociaux et sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants lors de la situation de résolution de problème ?**

### **5.1. Groupe 1**

#### **5.1.1. Mise en tension des résultats du pré-test et du post-test**

Lors du pré-test, les émotions recensées étaient principalement négatives, bien que leur intensité soit faible, ce qui suggère un léger manque de régulation émotionnelle.

Nous avons observé une amélioration significative dans cette régulation lors du post-test. En effet, plusieurs interventions ont démontré une bonne capacité à faire face aux déceptions et à persévérer, tandis que seulement deux ont révélé un faible déficit dans la régulation émotionnelle.

En ce qui concerne les comportements sociaux, lors du pré-test, plusieurs actions indiquant un manque d'attention envers les autres, des taquineries agaçantes et des interruptions mutuelles ont été notées. De plus, un élève a exprimé qu'il ne se sentait pas à l'aise dans le groupe. L'ensemble de ces indicateurs suggère un manque de compétences sociales.

Cependant, lors du post-test, aucun comportement social négatif n'a été relevé, ce qui suggère une amélioration des compétences sociales.

Enfin, lors du pré-test, la communication était centrée sur la tâche mais teintée de petites moqueries, et aucune intervention émotionnelle positive n'a été relevée. En revanche, lors du post-test, bien que la majorité des interventions aient été classées dans la communication centrée sur la tâche, aucune intervention n'a été classée dans les socio-émotionnelles négatives. Au contraire, plusieurs interventions ont montré une volonté d'encourager et de prendre en compte l'avis des autres.

Ces deux graphiques illustrent ces propos en montrant la baisse significative des interventions socio-émotionnelles négatives et l'augmentation des interventions socio-émotionnelles positives lors du post-test.

Figure 20 : Comparaison du nombre d'interventions socio-émotionnelles négatives entre le pré-test et le post-test

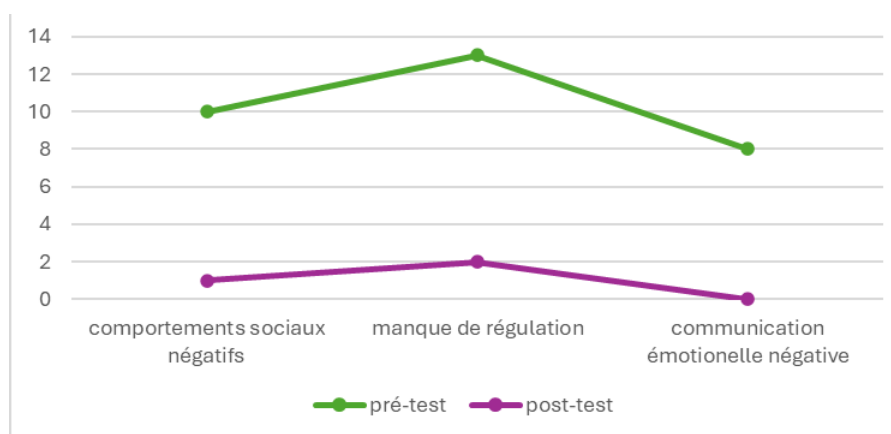
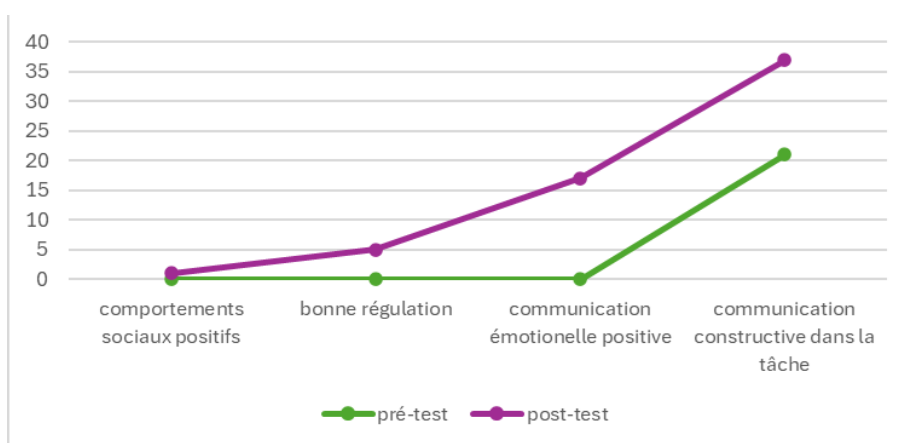


Figure 21 : Comparaison du nombre d'interventions socio-émotionnelles positives entre le pré-test et le post-test.



### 5.1.2. Conclusions et interprétations

Nous pouvons conclure que pour le groupe 1, entre les deux phases de test, les élèves ont manifesté une amélioration de leur capacité de régulation émotionnelle, de leurs comportements sociaux et de leur communication socio-émotionnelle.

L'amélioration de la régulation émotionnelle peut être attribuée à l'engagement des élèves lors des séances consacrées au développement de cette compétence, notamment celles axées sur l'attention reconnaissante et la gratitude, qui favorisent l'augmentation des émotions positives et des comportements sociaux (Wyss et al., 2023). Cette amélioration a également été perçue de manière générale par l'enseignant, qui a souligné à plusieurs reprises lors des entretiens un climat plus apaisé en classe :

*« Et là, on les a trouvés plus calmes. »*

*« Quand on faisait des trucs ensemble, je sentais moins de.. moins de tension, moins de petits incidents, de petits accrochages entre les uns et les autres, de petites disputes. »*

*« moins d'émotions négatives de manière générale, ils ont plus de capacités à... C'est plus serein quand ils sont ensemble. »*

L'amélioration des comportements sociaux et de la communication socio-émotionnelle peut s'expliquer par la considération dont ont fait preuve les élèves lors des séances d'échange de compliments et d'écoute attentive. Bien que toutes les interventions ne reflètent pas le même niveau de considération pour l'interlocuteur, et que la qualité de l'attention varie d'un élève à l'autre lors des séances d'écoute, tous se sont efforcés de respecter la consigne en formulant des compliments et en écoutant attentivement. Comme l'a souligné l'enseignant lors de son entretien, les séances d'échanges de compliments ont permis de créer des liens entre des élèves qui ne se parlaient pas habituellement.

Bien que nous ne puissions pas parler d'amitié à proprement parler, ces séances semblent avoir créé des liens positifs entre des élèves qui se côtoyaient peu ou pas. Les recherches de Newcomb et Bagwell (1995) indiquent que les amis acquièrent naturellement des compétences en matière de coopération. Par conséquent, il est possible de penser que, bien que moins intenses que des amitiés établies, les liens créés lors des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles ont pu engendrer des effets similaires.

## **5.2. Groupe 2**

### **5.2.1. Mise en tension pré-test, post-test**

Le second groupe caractérisé par son très faible nombre d'interventions lors du pré-test ne manifeste ni de difficultés de régulation émotionnelle ni de comportements sociaux négatifs. Margot, la seule quasiment à prendre la parole fait preuve d'attention pour les autres. L'absence quasi-totale de communication des trois autres membres peut cependant être considérée comme une forme de communication émotionnelle négative et entrave sérieusement la collaboration.

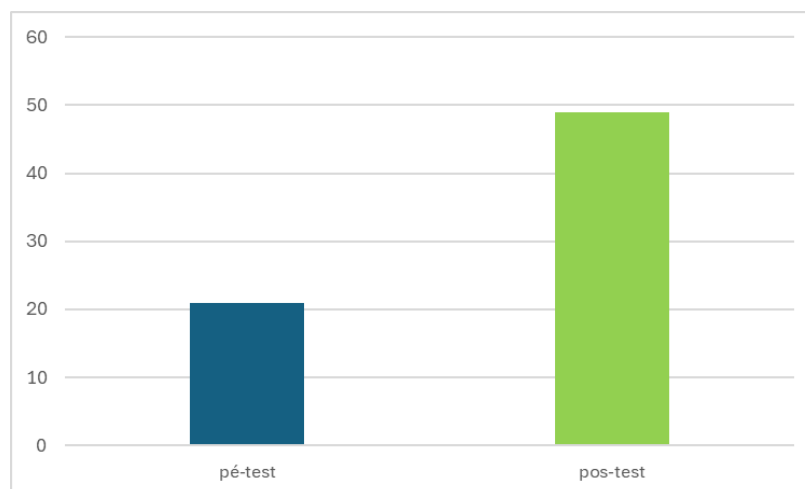
Lors du post-test, tout comme lors du pré-test, les élèves ne présentent pas de difficultés en matière de régulation émotionnelle ou de comportements socio-négatifs. Margot maintient toujours des comportements prosociaux. Cependant, il est à noter que bien que Margot soit à l'origine de la

plupart des interventions, Eliott et Timéo prennent beaucoup plus la parole qu'au pré-test. Ils s'engagent activement dans la discussion et leurs interventions sont centrées sur la tâche. Le graphique ci-dessous illustre la répartition des prises de parole et le suivant l'augmentation du nombre d'interventions.

Figure 22 : Comparaison de la répartition de la prise de parole entre le pré-test et le post-test



Figure 23 : Comparaison du nombre d'interventions entre le pré-test et le post-test



### 5.2.2. Conclusions et interprétations

Pour le groupe 2, l'amélioration de la communication ne se traduit pas qualitativement comme pour le groupe 1, mais plutôt quantitativement. En effet, la communication était presque inexistante lors du pré-test, et bien qu'elle soit encore largement dominée par Margot lors du post-test, elle est bien plus présente. Or, comme le souligne Lamri (2018), la coopération est improbable sans communication.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette amélioration. Il est envisageable que la création de liens positifs entre les élèves, similaire à ce qui a été observé pour le groupe 1, ait favorisé un sentiment de sécurité parmi les enfants. En effet, Schwartz a souligné que les enfants se sentent également plus en sécurité entre amis (Schwartz cité par Baudrit, 2007b, p. : 88). Ceci pourrait expliquer leur plus grande propension à prendre la parole.

Les observations de Margot dans son cahier de gratitude et lors de l'entretien laissent penser que les séances d'échange de compliments ont eu un impact positif sur son estime de soi. On peut donc envisager que ces mêmes séances ont également permis aux autres membres du groupe de gagner en confiance et de se sentir plus à l'aise pour s'exprimer en groupe.

L'amélioration des compétences sociales et émotionnelles et des comportements prosociaux des élèves semble avoir eu des effets sur l'efficacité des élèves à résoudre des problèmes.

## **6. Réponse à la seconde question de recherche : quels sont les effets du programme sur l'efficacité des élèves à résoudre les problèmes ?**

### **6.1. Groupe 1**

#### **6.1.1. Mise en tension des résultats du pré-test et du post-test**

Au pré-test, le groupe se trouve confronté à des difficultés telles qu'une mauvaise identification de l'objectif et de nombreuses erreurs dans la mise en œuvre, ce qui entrave leur capacité à planifier et à représenter efficacement les problèmes. De plus, un quart des interventions des élèves sont hors sujet, et à la fin du temps imparti, aucun résultat n'est produit.

En revanche, lors du post-test, les élèves parviennent à identifier plus efficacement l'objectif et s'engagent dans des résolutions basées sur des approches graphiques et d'essais-erreurs. Ils démontrent également leur capacité à anticiper leurs actions et à s'autoévaluer. Leurs stratégies se révèlent fructueuses et leur permettent de résoudre correctement le premier problème. Cependant, malgré six tentatives, ils ne parviennent pas à résoudre le second problème.

## **6.1.2. Conclusions et interprétations**

Entre le pré-test et le post-test, une amélioration significative des stratégies cognitives est observée, notamment dans l'identification des objectifs, la compréhension, ainsi que l'émergence de stratégies exploratoires, d'exécution et d'autoévaluation. Cette progression se traduit par une meilleure performance, puisque tandis qu'aucun résultat n'était obtenu lors du pré-test, le premier problème est résolu et le second partiellement lors du post-test.

Ces progrès peuvent être attribués à une amélioration de la qualité de la communication et à la réduction des conversations parasites et liées à des problèmes matériels, comme discuté dans le paragraphe 5.1, les élèves présentent une meilleure régulation émotionnelle, des comportements sociaux améliorés et une communication plus positive. Or, comme l'ont souligné Malone et al. (2010), le quotient intellectuel collectif est étroitement lié à l'intelligence émotionnelle. Par conséquent, il est possible que l'amélioration des compétences sociales et émotionnelles du groupe ait favorisé une augmentation de son intelligence collective et de sa capacité à résoudre ensemble les problèmes.

## **6.2. Groupe 2**

### **6.2.1. Mise en tension des résultats du pré-test et du post-test**

Lors du pré-test, seule Margot s'implique dans la tâche, tandis que les trois autres membres restent extrêmement passifs. Aucune intervention ne témoigne de l'utilisation de stratégies exploratoires ou d'exécution. Les rares procédures mises en œuvre sont élaborées individuellement par Margot, les autres membres se contentant de copier. À la fin du temps imparti, aucun résultat n'est produit.

En revanche, lors du post-test, les interventions sont beaucoup plus nombreuses et révèlent une identification efficace de l'objectif. Les élèves mettent en place des stratégies de représentation graphique et plusieurs interventions démontrent une planification de leurs actions. Ces procédures s'avèrent fructueuses puisque le premier exercice est résolu. Cependant, le second exercice n'est pas abordé.

## 6.2.2. Conclusions et interprétations

Dans le pré-test, l'engagement très faible de trois des membres du groupe pousse Margot à tenter de résoudre le problème seule. En revanche, lors du post-test, il est possible de penser que l'investissement accru de ses collaborateurs a soutenu sa motivation. En effet, lors de l'entretien post-test, à la question « *Est ce que tu préfères travailler avec eux (les autres membres du groupe) ou travailler seule ?* », elle répond :

*« Avec eux, parce que sinon, je m'ennuierais trop au travail et je n'aurais pas de copains pour leur demander des choses, pour leur demander de réfléchir avec moi, pour qu'ils m'aident. »*

Suggérant ainsi le soutien apporté par les autres membres. Comme discuté dans le paragraphe 5.1, le meilleur engagement des membres du groupe peut s'expliquer par un plus grand sentiment de sécurité et une meilleure confiance, créés grâce aux liens positifs tissés lors des séances de développement des compétences sociales et émotionnelles.

## 7. Discussion

Bien que les résultats de cette étude puissent sembler encourageants, il est important de les interpréter avec nuance en considérant les limites et les biais inhérents à cette recherche.

Les analyses ont été réalisées à l'aide de grilles, cependant, il est important de reconnaître que les indicateurs sélectionnés, leur ordre et les sources utilisées pour les constituer sont influencés par les choix du chercheur. De plus, comme le souligne Van der Maren (2004), « dans une masse de données, on ne perçoit bien que ce qui excède, que ce qui dépasse, que ce qui est neuf. » Dans notre étude, nous examinons des indicateurs émotionnels étroitement liés au langage non-verbal. Bien que nous ayons tenté d'observer ces signaux avec précision, il est probable que les actions soient plus facilement détectables que l'inaction, et que les discours soient plus remarquables que le silence. De plus, certains indicateurs, tels que le ton de la voix ou l'intention d'une action (par exemple, se moquer ou jouer), sont sujets à l'interprétation du chercheur qui les code. L'analyse ne peut donc être ni totalement objective, ni exhaustive.

Des biais sont également associés à la configuration expérimentale. Pendant le pré-test, les élèves n'ont participé qu'à deux séances destinées à les habituer à la présence des caméras et de la



chercheuse, tandis que lors du post-test, ils ont été filmés préalablement, pendant 10 semaines. Cette différence de familiarisation avec l'environnement expérimental pourrait avoir modifié les comportements des élèves. Par exemple, dans le groupe 2, le silence de trois membres pourrait en partie être attribué au fait qu'ils sont impressionnés, ce qui pourrait biaiser nos résultats.

En plus des biais inhérents à la recherche qualitative, notre forte implication dans l'enseignement de l'intelligence émotionnelle et des techniques associées introduit une subjectivité importante dans notre étude. Nous sommes conscients que nos attentes élevées concernant les résultats pourraient influencer notre interprétation des données, nous amenant à voir ce que nous désirons voir. Comme le souligne Van Der Maren (2004), « Le chercheur ne peut percevoir que ce qu'il peut reconnaître : la projection de ses attentes, de ses espérances, de ses conceptions. » Il est indéniable que notre attachement aux compétences psychosociales et aux méthodes pour les développer aient été influencé par notre histoire personnelle et notre désir de surmonter nos propres difficultés liées à notre hypersensibilité.

Enfin, les conditions de l'étude étaient spécifiques et les résultats observés dépendent de ces conditions. Ici, le collaborateur était déjà motivé à mettre en œuvre des enseignements sur les compétences émotionnelles, bien qu'il ne l'ait pas encore fait, et son enseignement était orienté vers l'autonomie des élèves, leur valorisation, et la création d'un climat apaisé en classe. Ainsi, le collaborateur était pleinement investi dans l'étude et a mené la séquence avec motivation et diligence.

L'« effet maître » n'a pas été pris en compte dans cette étude, bien que plusieurs recherches aient souligné son importance, notamment celles de Bianco et al. (2010), Good et Grouws (1979), Rosenshine et al. (1996), et Slavin et Lake (2008) (citées par Bressoux, 2012). Cette omission représente une limite significative, car les résultats obtenus sont étroitement liés à l'efficacité de la mise en œuvre de la séquence.

Il serait donc pertinent de considérer qu'en d'autres circonstances, il serait bénéfique que les enseignants bénéficient d'une formation préalable avant de mettre en œuvre la séquence.

## **8. Conclusion générale**

Malgré les nombreuses limites de cette étude, les résultats obtenus sont positifs et peuvent être une piste pour aider les élèves à améliorer leur capacité à collaborer pour résoudre des problèmes.

En effet, lors du pré-test, les élèves ont montré des difficultés à résoudre un problème en collaboration, ainsi qu'un manque de compétences sociales et émotionnelles. Ces difficultés sont

représentatives des élèves français, comme le soulignent les enquêtes PISA, qui indiquent un retard significatif par rapport à leurs pairs de l'OCDE en termes de résolution de problèmes collaboratifs (PISA 2015, 2016) et de compétences socio-comportementales (Algan et al., 2018)

Or, la mise en œuvre de la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles semble avoir été bénéfique. Elle a facilité l'établissement de relations positives entre les élèves de la classe, même ceux qui n'avaient pas de liens préexistants. Plusieurs études antérieures ont déjà mis en lumière les effets positifs de la qualité des liens sur la collaboration. Selon la méta-analyse de Newcomb et Bagwell, les liens d'amitié favorisent la coopération et contribuent à instaurer un sentiment de sécurité affective au sein du groupe (Schwartz cité par Baudrit, 2007b, p. 88).

De surcroît, il est envisageable que les séances axées sur les interactions positives, telles que les échanges de compliments ou l'écoute attentive, aient contribué à renforcer la confiance en soi des enfants. De même, les séances consacrées à la régulation émotionnelle, telles que la pleine conscience ou l'orientation reconnaissante, qui ont des effets avérés sur la régulation émotionnelle (Shankland 2016 et Verdonk et al., 2021) ont pu contribuer à apaiser davantage le climat de la classe.

Ces compétences travaillées lors de la séquence semblent avoir été transposée avec succès puisque la comparaison des deux phases de test révèle une amélioration significative des compétences prosociales pour les deux groupes. Dans le premier groupe, cette amélioration se manifeste par une meilleure communication émotionnelle positive et des comportements sociaux positifs, tandis que dans le second groupe, on observe une augmentation de la communication émotionnelle positive et constructive pendant la tâche.

Selon Baudrit (2007) « Le principal moteur des apprentissages (coopératifs) pourrait [...] être dans la qualité des interactions sociales mise en œuvre au sein des groupe ». C'est en effet ce que nous constatons puisque les progrès dans les compétences sociales et émotionnelles s'accompagnent d'une amélioration des performances académiques. Dans les deux groupes, les résultats obtenus sont meilleurs et les stratégies mises en œuvre sont plus constructives. Ces résultats concordent avec les recherches de Malone et al. (2010) qui montrent le lien entre l'intelligence émotionnelle des membres du groupe et le QI du groupe.

Il est donc possible de penser que la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles a eu un impact positif sur la capacité des élèves à collaborer pour résoudre un problème, en améliorant à la fois leurs liens sociaux et leurs compétences émotionnelles.

Il est intéressant de rappeler ici que les études de Autor, Levy et Murnane (2003), ainsi que de Deming (2015), ont mis en évidence que les compétences pour lesquelles la demande a le plus augmenté au cours des dernières décennies du XXe siècle étaient les compétences analytiques non routinières (soit celles mobilisées dans la résolution de problèmes) et, dans une mesure encore plus importante, les compétences non-cognitives (ou sociales) notamment la collaboration. Ces compétences sont en effet indispensables pour faire face à une société complexe et changeante et qui se veut plus tolérante et inclusive.

Ces résultats sont donc encourageants tant pour les liens que les élèves ont créé entre eux que pour leur capacité à mieux faire face aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle.

Au regard des limites de cette recherche, il serait pertinent de mener une étude similaire dans un autre contexte afin de confirmer les effets observés. De plus, il semble tout aussi important d'examiner l'impact de la mise en place de telles séquences sur les pratiques des enseignants. En effet, même si les compétences psychosociales sont de plus en plus valorisées dans les discours, peu d'entre nous sommes formés à les enseigner, et encore moins à les développer pour nous-mêmes. Il est donc raisonnable de supposer que si ces compétences améliorent nos relations sociales, elles auront un impact significatif sur les enseignants, dont le métier repose largement sur ces interactions humaines.

## Bibliographie

- Baccala, E (2017) Guide\_Parcours-educatif-sante\_656592.pdf. Consulté 6 mai 2023, à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/parcours\\_sante/59/2/Guide\\_Parcours-educatif-sante\\_656592.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/parcours_sante/59/2/Guide_Parcours-educatif-sante_656592.pdf)
- Baudrit, A. (2007). Chapitre 3. La question des apprentissages scolaires. In *L'apprentissage coopératif* (p. 61-94). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018-p-61.htm>
- Chénard-Poirier, L.-A., & Vallerand, R. (2021). Chapitre 1. Le fonctionnement optimal en société : Une analyse multidimensionnelle du bien-être. In *Grand manuel de psychologie positive* (p. 33-47). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2021.02.0031>
- Connac, S. (2013). *Coopérer ? Quel bazar! 505*.  
<file:///C:/Users/dandy/Downloads/coope%20rer%20cahier%20pe%20da.pdf>
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP Among Young Children : Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *Mindfulness, 11*(10), 2433-2444. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>
- Csillik, A. (2017). Chapitre 1. Que sont les ressources psychologiques et comment les identifier ? In *Les ressources psychologiques* (p. 9-130). Dunod. <https://www.cairn.info/les-ressources-psychologiques--9782100728855-p-9.htm>
- Descaves, A. (1992). L'activité de résolution de problème. In *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes* (hachette education).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinhger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context : Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, *LIII*(4), 67-82.  
<https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Lamboy, B. (2018). Implanter des interventions fondées sur les données probantes pour développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Enjeux et méthodes. *Devenir*, *30*(4), 357-375. <https://doi.org/10.3917/dev.184.0357>
- Lamboy, B. (2021). Les compétences émotionnelles. In *Les compétences psychosociales* (UGA éditions, p. 38-65). PUG.
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014a). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, *26*(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014b). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, *26*(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021a). *Les compétences psychosociales, manuel de développement* (deboeck supérieur).
- Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021b). Les interventions CPS fondées sur les données probantes. In *Les compétences psychosociales Manuel de développement* (deboeck supérieur, p. 29-35).
- Lamri, J. (2018a). Chapitre 5. Les compétences du 21e siècle. In *Les compétences du 21e siècle* (p. 113-137). Dunod. <https://www.cairn.info/les-competences-du-21e-siecle--9782100781454-p-113.htm>
- Lamri, J. (2018b). Chapitre 5. Les compétences du 21e siècle. In *Les compétences du 21e siècle* (p. 113-137). Dunod. <https://www.cairn.info/les-competences-du-21e-siecle--9782100781454-p-113.htm>
- Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *Numéro 93*(1), 21-36. <https://doi.org/10.3917/cips.093.0021>
- Malone, T., Wolley, A., Pentland, A., Hashmi, N., & Chabris, C. (2010). *Evidence for collective intelligence factor in the performance of human groups*. 6004.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : Nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2019). Chapitre 13. Des ressources psychologiques aux interventions en psychologie positive. In *Psychologie positive état des savoirs, champs d'application et perspectives*. Dunod.
- Michel, G., & Collin-Lachaud, I. (2019). Collaborer, coopérer et co-créeer en recherche. *Décisions Marketing*, 95(3), 5-14. <https://doi.org/10.7193/DM.095.05.14>
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2020). Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : Historique et conceptualisation. In *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01.0004>
- Nader-Grosbois, N. (2007). Chapitre 1. Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation? In *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (p. 15-30). Mardaga. <https://www.cairn.info/regulation-autoregulation-dysregulation--9782870099322-p-15.htm>
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's Friendship Relations : A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin - PSYCHOL BULL*, 117, 306-347. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>
- OCDE. (2018). Sous la responsabilité de Angel Guiria, secrétaire général de l'OCDE. Qu'est-ce que la résolution collaborative de problème? In *Collaborative Problem Solving: Vol. V* (Editions OCDE, Paris). <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M.-A. Hugon (Éds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 31-41). Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://doi.org/10.4000/books.pupo.3187>
- PISA 2018 : Culture mathématique, culture scientifique et vie de l'élève* (note d'information 19.50). (2019). Sous la responsabilité de Angel Guiria, secrétaire général de l'OCDE. Ministère de l'éducation et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-culture-mathematique-culture-scientifique-et-vie-de-l-eleve-6209>

- PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf*. (2016). Sous la responsabilité de Angel Guiria, secrétaire général de l'OCDE Consulté 10 août 2023, à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf>
- PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf*. (s. d.-b). Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf>
- Pope, C., & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach : An introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ : British Medical Journal*, *311*(6996), 42-45.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social–Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children : A Randomized Controlled Trial. *Developmental psychology*, *51*(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Shankland, R. (2019a). Chapitre 1. Introduction à la psychologie positive. In *La psychologie positive: Vol. 3e éd.* (p. 13-31). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-positive--9782100793235-p-13.htm>
- Shankland, R. (2019b). Chapitre 1. Introduction à la psychologie positive. In *La psychologie positive: Vol. 3e éd.* (p. 13-31). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-positive--9782100793235-p-13.htm>
- Shankland, R. (2019c). Chapitre 3. Orientations théoriques et méthodologiques. In *La psychologie positive: Vol. 3e éd.* (p. 55-70). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-positive--9782100793235-p-55.htm>
- Shankland, R. (2019d). Chapitre 6. Psychologie positive appliquée. In *La psychologie positive: Vol. 3e éd.* (p. 133-156). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-positive--9782100793235-p-133.htm>
- SPF. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques*. <https://www.santepubliquefrance.fr/import/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>
- Tardy, A., Daguzan, A., Garès, A., Lesieur, A., Le Barbenchon, E., Sambuc, R., Apostolidis, T., & Lagouanelle-Simeoni, M.-C. (2022). Transférabilité et fonctions-clés d'un programme de développement des compétences psychosociales en milieu scolaire : Le PROgramme de Développement Affectif et Social (PRODAS). *Devenir*, *34*(3), 301-323. <https://doi.org/10.3917/dev.223.0301>

Verdonk, C., Gilbert, L., Azema, A., & Trousselard, M. (2021). Chapitre 13. Mindfulness et santé. In *Grand manuel de psychologie positive* (p. 255-269). Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2021.02.0253>

*VM\_EcolePromotriceSante\_1240842.pdf*. (s. d.). Consulté 2 avril 2023, à l'adresse

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/84/2/VM\\_EcolePromotriceSante\\_1240842.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/84/2/VM_EcolePromotriceSante_1240842.pdf)

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E., & Robinson, M. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28, 13-31.

<https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>



## Table des figures

Figure 1 : Exemples de facteurs génériques de santé mentale .....	10
Figure 2 : « CPS OMS probantes » : classification des CPS de l'OMS actualisée et centrée sur les principales CPS .....	13
Figure 3 : Les 7 familles d'émotions primaires classées selon leur intensité et leur valence.....	17
Figure 4 : Calendrier de mise à l'épreuve .....	35
Figure 5 : Mise en place des appareils d'enregistrement lors des séances d'évaluation.....	35
Figure 6 : Mise en place des appareils d'enregistrement lors des séances de développement des compétences psychosociales.....	36
Figure 7 : Représentation des liens sociaux négatifs.....	38
Figure 8 : Représentation des liens sociaux positifs.....	38
Figure 9 : Nombre d'interventions par catégories.....	43
Figure 10 : Nombre d'interventions socio-émotionnelle.....	44
Figure 11 : Nombre d'interventions par élève.....	44
Figure 12 : Répartition des types d'interventions.....	48
Figure 13 : Répartition des types de phrases par élèves et par indicateurs.....	55
Figure 14 : Qualité d'écoute en fonction du temps et des élèves.....	57
Figure 15 : Nombre d'interventions par catégorie.....	63
Figure 16 : Nombre d'interventions socio-émotionnelle.....	63
Figure 17 : Nombre d'interventions par élève.....	64
Figure 18 : Répartition de la prise de parole lors du post-test.....	66
Figure 19 : Scan de la feuille de réponses du groupe 1 lors du post-test.....	69
Figure 20 : Comparaison du nombre d'interventions socio-émotionnelles négatives entre le post-test et le pré-test.....	73

Figure 21 : Comparaison du nombre d'interventions socio-émotionnelles.....	73
Figure 22 : Comparaison de la répartition de la prise de parole entre le pré-test et le post-test.....	74
Figure 23 : Comparaison du nombre d'interventions entre le pré-test et le post-test.....	75

## Sommaire des Annexes :

<b>1. Séquence, énoncés et analyse préalable.....</b>	<b>91</b>
Annexe 1 : Questionnaire sociogramme de classe.....	91
Annexe 2 : Enoncé des problèmes des évaluations diagnostiques et finales.....	96
Annexe 3 : Séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles.....	98
<b>2. Verbatims.....</b>	<b>110</b>
Annexe 4 : Verbatim de la séance de pré-test du groupe 1.....	110
Annexe 5 : Verbatim de la séance pré-test du groupe 2.....	114
Annexe 6 : Verbatim de la séance identifier les émotions.....	116
Annexe 7 : Verbatim de la première séance de gratitude.....	124
Annexe 8 : Verbatim des deux groupes de la séance d'échange de compliments.....	127
Annexe 9 : Verbatim de l'entretien post Yana.....	128
Annexe 10 : Verbatim entretien post Margot.....	132
Annexe 11 : Verbatim entretien post enseignant.....	136
Annexe 12 : Verbatim de la séance d'écoute attentive.....	141
Annexe 13 : Verbatim du post-test groupe 1.....	145
Annexe 14 : Verbatim post-test groupe 2.....	149
<b>3. Guide d'entretien et grille d'analyse .....</b>	<b>152</b>
Annexe 15 : Guide d'entretiens élèves et enseignant.....	152
Annexe 16 : Grille d'analyse des compétences sociales et émotionnelle.....	154
Annexe 17 : Grille d'analyse des stratégies de résolution de problème .....	155
Annexe 18 : Grille d'analyse de la séance identifier les émotions.....	156
Annexe 19 : Grille d'analyse des séances : cahier de gratitude.....	157
Annexe 20 : Grille d'analyse de la séance échange de compliments.....	157
Annexe 21 : Grille d'analyse de l'écoute attentive.....	157
<b>4. Tableau de condensation.....</b>	<b>158</b>
Annexe 22 : Tableau de condensation de la séance identifier les émotions.....	158
Annexe 23 : Tableau de condensation de l'analyse des séances : cahier de gratitude.....	160
Annexe 24 : Tableau de condensation de l'analyse de la séance échange de compliments.....	163

Annexe 25 : Tableau de condensation de l'analyse du pré-test.....	164
Annexe 26 : Tableau de condensation de l'analyse du post-test.....	168
<b>5. Autre</b>	
Annexe 27 : Scan des cahiers de gratitude.....	174
Annexe 28 : Transcription des phrases des cahiers de gratitude.....	176

## **Annexes**

### ANNEXE 1 : Questionnaire sociogramme de classe

Ton prénom : Xama

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Éléa</u>	<u>Camille</u>
<u>Marcot</u>	<u>ALYA</u>

Ton prénom : ARMAND

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>BASTIE</u>	<u>LANA</u>
<u>TIMÉO</u>	<u>MARGO</u>

Ton prénom : BAPTISTE

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Liopold</u>	<u>Juliette</u>
<u>Armand</u>	<u>Malone</u>

Ton prénom : TIMÉO

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>MALONE</u>	<u>JULIETTE</u>
<u>BAPTISTE</u>	<u>ÉLÉA</u>

Ton prénom : LÉOPOLD

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Armand</u>	<u>éla</u>
<u>Baptist</u>	<u>maé</u>

Ton prénom : ANTOINE

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Aliyah</u>	<u>Jean</u>
<u>Loan</u>	<u>Eliot</u>

Ton prénom : Camille

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Élia</u>	<u>Maxden</u>
<u>YANA</u>	<u>léopold</u>

Ton prénom : Maxden

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Malom</u>	<u>Alia</u>
<u>Batata</u>	<u>Antuan</u>

Ton prénom : Juliette

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Élia</u>	<u>camille</u>
<u>yana</u>	<u>Margot</u>



Ton prénom : Halley

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Antoine</u>	<u>August</u>
<u>bon</u>	<u>Juliette</u>

Ton prénom : JEAN

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Elott</u>	<u>August</u>
<u>Juliette</u>	<u>Ayana</u>

Ton prénom : Melanie

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
<u>Armand</u>	<u>Alysh</u>
<u>Antoine</u>	<u>Jean</u>

Ton prénom Elia

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
JULIETTE	HAYDENE
YANA	Margot

Ton prénom Eliot

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
Jean	Antoine
Nolane	Loan

Ton prénom Margot

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
yana	Juliette
Camille	élie

Ton prénom LOAN

Nomme deux élèves avec qui tu aimes travailler	Nomme deux élèves avec qui il est difficile pour toi de travailler
Jean	Eliott
Antoine	Aiden

## ANNEXE 2 : Énoncés des problèmes des évaluations diagnostiques et finales

### Problème 1

Marius vient de cueillir 12 tulipes et 8 iris. Il veut faire des bouquets et les offrir à ses amis. Mais Marius doit respecter trois consignes :

- Faire le plus de bouquets possibles. Il a beaucoup d'amis !
- Faire des bouquets tous semblables. Il a des amis jaloux !
- Distribuer toutes les fleurs.

Combien de bouquets fera Marius ? Comment seront les bouquets ?

|

### Problème 2



Sur le bureau d'un homme d'affaires très occupé, il y a 5 téléphones alignés. Chacun d'eux est d'une couleur différente. - Le téléphone blanc n'est ni à côté du téléphone bleu, ni à côté du téléphone rouge, ni à côté du téléphone gris. - Le téléphone jaune n'est ni à côté du téléphone bleu, ni à côté du téléphone gris. - Le téléphone bleu n'est pas à côté du téléphone rouge. - Le téléphone gris est à droite du téléphone rouge.

### Problème 1

6 enfants sont assis autour d'une table ronde. Il y a Kader, Benoît, Myriam, Laetitia, Fatima et Paul.

Myriam n'est pas assise à côté d'un garçon.

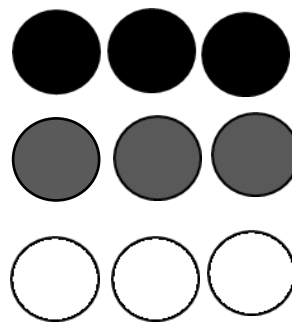
Fatima n'est pas assise en face de Benoît.

Benoît est assis juste à gauche de Kader.

Placez les 6 enfants autour de la table.

### Problème 2

Place les jetons dans les cases. Il doit y avoir, dans chaque ligne et dans chaque colonne 3 jetons de couleur différente.

## ANNEXE 3 : Séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles

Séquence très largement inspirée du livre *les compétences Psychosociales, manuel de développement*, Béatrice Lamboy, Rebecca Shankland, Marie-Odile Williamson, 2021, Deboeck supérieur. Chaque compétence comporte une partie théorique destinée à l'enseignant qui lui donne les bases nécessaires à la bonne application des exercices.

### Compétence 1 : comprendre les émotions

#### Objectifs :

- Comprendre que les émotions sont des messagers qui sont utiles
- Comprendre que les émotions sont toujours causées par un besoin interne et un déclencheur externe
- Comprendre et connaître les émotions primaires et leurs nuances selon la valence et l'intensité
- Comprendre que les émotions ont des conséquences sur nos pensées et nos comportements

#### 1.1 Partie pour l'enseignant :

**Toutes les émotions transmettent un message.** Elles nous informent sur comment nous vivons une situation et **si nos besoins sont satisfaits ou non.**

Contrairement aux idées reçues, **les évènements extérieurs ne sont que des déclencheurs** des émotions, c'est **notre état interne** (la satisfaction ou non de nos besoin) qui est à l'origine des émotions.

Quand nous ressentons une émotion désagréable, nous avons tendance à nous focaliser sur l'évènement extérieur qui a déclenché cette émotion, nous cherchons la cause à l'extérieur de nous. Pourtant, l'origine des émotions se situe en nous. Une émotion est causée parce qu'un besoin psychologique est menacé (émotion désagréable) ou satisfait (émotion agréable).

Les émotions même désagréables sont donc très utiles car elles nous informent que nos besoins ne sont pas satisfaits.

Emotions	Déclencheurs	Besoin psychologique
PEUR	Un danger	Besoin de survie Besoin de sécurité Besoin d'intégrité (Physique et psychique) Besoin de protection ...
COLERE	Une intrusion dans sa sphère privée, une opposition à soi, une injustice, une agression	Besoin d'être respecté Besoin d'être compris, d'être entendu Besoin d'être accepté, considéré Besoin de reconnaissance Besoin de s'exprimer ...
TRISTESSE	Une perte, une séparation, une distance	Besoin d'appartenance Besoin de partage Besoin de réconfort Besoin d'apaisement

		Besoin d'amour ...
--	--	-----------------------

**Les émotions se manifestent à l'intérieur de soi** par un ressenti subjectif (j'ai conscience d'être joyeux..) par des sensations corporelles (boule au ventre...) des modifications biologiques (respiration plus rapide...)

**Les émotions ont des conséquences sur nos pensées et nos comportements** et inversement. Les émotions et nos pensées sont associées et nos pensées modifient nos comportements (donne envie de rire, taper, crier...)

Il existe **7 émotions primaires** : la joie, l'amour, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et la surprise communes à toutes les cultures.

Ces émotions primaires se déclinent en émotions secondaires et apportent des nuances selon la **valence (agréable/ désagréable) et l'intensité (faible/ fort)**.

Les émotions ont longtemps été perçues comme **perturbantes voire dangereuses** et nous pensions que **la raison était séparée et supérieure aux vécus émotionnels et corporels**. Les études scientifiques nous montrent que cette conception est erronée. **Le corps, la raison et les émotions sont interreliées et fonctionnent ensemble**. Il est aujourd'hui essentiel de savoir que, contrairement aux idées reçues, les émotions sont **des messagers utiles**. Elles nous transmettent des informations sur notre état intérieur, nous permettent de nous orienter et nous aident à agir. Si nous n'avons pas connaissance de la nature et de la fonction des émotions, nous avons plus de difficulté à percevoir nos émotions et celles des autres. Nous avons tendance à nier, voire à éviter les émotions « désagréables », on parle alors **d'évitement émotionnel**. Si cet évitement est récurrent, il peut être source de mal-être, de difficultés relationnelles et de problèmes de santé.

## 2.2 Partie 2 : séances avec les élèves

### Objectifs :

- Connaitre les émotions primaires
- Connaitre les familles d'émotions
- Savoir que toutes les émotions sont utiles car elles transmettent un message
- Savoir que les émotions sont causées par un besoin interne et un déclencheur externe.

### Séance 1 : Echange autour des émotions

Proposer aux enfants d'échanger sur les émotions.

-Qu'est-ce qu'une émotion ? Comment elles se manifestent ? Inviter les enfants à donner des exemples d'émotions et de manifestations d'émotions.

-A quoi servent les émotions ?

-Est-ce que vous aimez les émotions ?

Dans ce premier temps, notez toutes les réponses au tableau et invitez-les à échanger librement, à donner des exemples. Essayer de créer un débat ouvert. Si l'exercice semble difficile pour les enfants, présentez des situations-vécues et demandez-leur ce qu'ils ont alors ressenti.

Dans un second temps, à partir des exemples des enfants, présentez les principaux éléments à connaître sur les émotions :

- Les émotions sont utiles, ce sont comme des messagers, elles expriment un besoin
- Les émotions sont à l'intérieur de soi : elles se manifestent concrètement dans le corps
- Les émotions ont des conséquences sur nos pensées et nos comportements
- Les émotions sont classées en 7 grandes familles selon leur valence (agréable/ désagréable) Et leur intensité (faible/ forte)

## Séance 2 : les 7 familles d'émotions

Matériel : 49 cartes émotions

L'enseignant montre et rappelle les 7 émotions primaires et les accroche au tableau

Il lit ensuite le dos d'une des cartes, les enfants doivent dire de quelle émotion primaire cette carte est la plus proche, l'enseignant la place alors en dessous et ainsi de suite pour toutes les cartes.

Lorsque toutes les cartes sont au tableau, l'enseignant invite les élèves à repérer 3 émotions très fortes (comme humilié ou ébahi) et 3 émotions faibles.

L'enseignant invite ensuite à classer les cartes en deux tas : les émotions agréables et les émotions désagréables.

## Compétence 2 : Identifier les émotions

**Objectif** : Être capable de reconnaître et nommer ses propres émotions ainsi que celle des autres.

### 2.1 Partie pour l'enseignant

Pour identifier ses propres émotions, deux compétences de base sont nécessaires :

- Une compétence émotionnelle : l'ouverture à l'expérience émotionnelle.

Pour parvenir à cette ouverture expérientielle, il faut au préalable pouvoir accepter l'existence de l'émotion et reconnaître l'utilité de l'émotion.

- Une compétence langagière : la connaissance d'un vocabulaire émotionnel suffisamment riche. Il s'agit de nommer et différencier chacune des émotions.

Une fois que ces deux conditions sont réunies, il est possible d'identifier ses propres émotions grâce au ressenti subjectif et aux sensations corporelles (composantes internes). Nos impulsions, nos comportements et nos pensées (composantes externes) peuvent nous aider à parfaire cette identification.

L'identification des émotions d'autrui (qui est une des dimensions de l'empathie) se fait principalement par la communication non verbale. Le visage (expression, regard) est un bon indicateur de l'émotion de l'autre. Le paralangage (voix, ton, débit..) et les manifestations comportementales (posture, gestes, mouvements...) nous permettent aussi d'identifier l'état émotionnel d'une personne.

Si cette capacité à percevoir l'état émotionnel d'autrui est une compétence qui apparaît très tôt (dès les premiers mois après la naissance), il est essentiel d'avoir connaissance de nos limites à identifier l'émotion de l'autre sur la base de notre propre vécu. En effet, il s'agit dans tous les cas d'une interprétation qui se fonde sur notre expérience personnelle (avec donc le risque d'erreur et de projection de notre propre vision



des choses). Il est important de se rappeler que les événements extérieurs ne sont que des déclencheurs et que l'origine des émotions se situe à l'intérieur de la personne.

La capacité à identifier ses propres émotions est une compétence fondamentale. En effet c'est grâce à cette compétence de base que se construisent les autres compétences émotionnelles plus complexes, notamment la capacité à réguler ses émotions et à gérer son stress.

Un grand nombre de difficultés individuelles et relationnelles proviennent de notre tendance à refuser les émotions désagréables, perçues comme intolérables et inacceptables. Cependant, en nous rappelant la fonction de messenger de toute émotion, nous pouvons prendre conscience que ne pas accepter cette gamme d'émotions, c'est ne pas pouvoir bénéficier des informations et orientations véhiculées. Nous sommes alors coupés de notre pleine capacité à nous orienter et à nous réguler. De plus, les émotions désagréables qui sont ainsi refoulées ont tendance à s'amplifier et à trouver d'autres moyens d'expression notamment via le corps et peuvent nous rendre malade.

Notre capacité à identifier les émotions des autres a un impact sur la qualité de nos relations et sur notre capacité d'adaptation à notre environnement social. C'est grâce à cette compétence que peuvent se construire les réponses les plus adaptées et les plus constructives.

## 2.2 séances avec les élèves

**Objectif** : Être capable de reconnaître et nommer ses propres émotions ainsi que celles des autres

### Séance 1 : mime des émotions

Matériel : « cartes émotions »

Expliquer aux enfants qu'ils vont jouer à un jeu de mime d'émotion. Chacun va recevoir une carte sur laquelle sera écrite une émotion. Les enfants volontaires passeront à tour de rôle devant le groupe pour mimer l'émotion qu'il a reçu.

Avant de commencer, prendre connaissance collectivement de l'ensemble des « cartes-émotions » et s'assurer que tous les enfants connaissent bien toutes les émotions écrites sur les cartes. Distribuer une carte à chacun.

Demander aux enfants volontaires de passer un par un devant le groupe pour mimer leur émotion, en rappelant qu'ils ne peuvent pas parler quand ils miment : ils doivent jouer l'émotion en utilisant uniquement le langage facial et corporel.

L'enfant qui propose une réponse est invité à justifier sa réponse. On peut mettre en évidence que ce n'est pas toujours facile d'identifier une émotion et que le contexte peut parfois nous aider.

### Séance 2 : les émotions en situation

Matériel : cartes émotions, histoires 1 à 9, des ardoises ou un cahier de brouillon pour chaque élève.

L'enseignant place les cartes émotions au tableau afin que les élèves se souviennent du vocabulaire.

L'enseignant explique qu'il va lire une petite histoire, quand il aura fini chacun devra essayer de deviner qu'elle est l'émotion que ressent le personnage, il devra alors l'écrire sur l'ardoise ou sur son cahier de brouillon.

L'enseignant lit la première histoire. Les enfants écrivent la première émotion. L'enseignant lit la seconde, les enfants écrivent la seconde émotion et ainsi de suite.



Lorsque toutes les histoires ont été lues, les enfants sont invités à échanger sur ce qu'ils ont écrit.

Vous pouvez souligner que face à une même situation, deux personnes peuvent ressentir des émotions très différentes et que cela est normal. Personne n'a raison ou tort chacun est libre de ressentir ses propres émotions.

## Compétence 3 : Exprimer ses émotions de façon adaptée

**Objectif** : Être capable de mettre en mots ses propres émotions de façon adaptée et constructive

### 3.1 Partie pour l'enseignant

Cette compétence nécessite au préalable de maîtriser les compétences précédentes. L'expression émotionnelle constructive implique qu'elle soit ajustée aux destinataires à la situation et au contexte. Elle passe par une mise en mots explicite de l'émotion et non une mise en acte non consciente de l'émotion. Les « message-je » sont des tournures de phrase qui permettent d'exprimer ses émotions de façon adéquate.

Le message-je simple :

Il sert à exprimer une émotion à la première personne afin de reconnaître qu'il s'agit de sa propre expérience émotionnelle et qu'il est important d'en prendre la responsabilité. Il est important de pouvoir exprimer tout aussi bien ses émotions désagréables que ses émotions agréables à l'aide d'un message-je. Cela contribue à une communication positive et constructive.

Exemples : je suis content (de pouvoir partager ça avec toi), je suis déçue (de voir que la table n'a pas été rangée), je ressens de la tristesse (en voyant ce livre déchirer), je suis heureuse (de vous retrouver)....

Le message-je de besoin : message simple + expression du besoin

Le message-je de besoin permet de mettre en mots à la fois l'émotion vécue mais aussi le besoin qui est associé. Par cette explication large de l'expérience émotionnelle, il favorise l'empathie, la compréhension mutuelle et la résolution de problème.

Exemple : je suis déçue de voir que la table n'a pas été rangée, j'ai besoin d'une table rangée pour commencer l'activité.

Le message-je pour exprimer la colère : message de besoin + fait qui pose problème et leurs conséquences.

Les message-je peuvent nous aider à échanger avec la personne qui nous pose problème. Ils permettent d'exprimer la colère de manière appropriée pour que notre interlocuteur puisse comprendre et être touché par ce que nous ressentons. Pour cela, il est important de formuler notre émotion et notre besoin mais aussi de mettre en mots ce qui nous pose problème.

De nombreuses recherches scientifiques ont montré que l'expression (écrite et orale) de nos émotions était bénéfique pour notre bien-être et notre santé et qu'elles contribuaient à améliorer les relations affectives et sociales. Elle favorise les échanges interpersonnels harmonieux et génère des liens sociaux positifs.

### 3.2 séances pour les enfants :

**Objectifs** :

- Savoir formuler des messages-je simples
- Savoir formuler des messages-je de besoin et de colère

## Séance 1 : exprimer des messages-je simples et de besoin.

Matériel : scénario des saynètes séance 1

Expliquer aux enfants qu'ils vont devoir jouer des petites saynètes par deux. L'un des deux jouera un personnage et le second devra exprimer l'émotion qu'il ressentirait dans cette situation avec un message-je simple, c'est-à-dire une phrase qui commence par « je me sens, je ressens ou je suis » et le nom de l'émotion, par exemple « je ressens de la tristesse ».

Par binôme, les enfants reçoivent une étiquette qui présente une situation. Après avoir lu ensemble la situation de l'étiquette piochée, chacun choisit le personnage qu'il souhaite jouer. Puis, les deux enfants préparent le jeu de rôle.

L'enseignant peut aider les groupes qui ont des difficultés, rappeler la formulation attendue...

Les binômes sont ensuite invités à jouer leur jeu de rôle devant le reste de la classe.

Dans un second temps, les enfants sont invités à refaire exactement le même exercice mais cette fois-ci en exprimant un message-je de besoin c'est-à-dire un message-je simple + l'expression d'un besoin.

Exemple : je suis triste quand tu ne m'invites pas à ton anniversaire, j'ai besoin que tu me montres que tu m'aimes.

## Séance 2 : exprimer des message-je de colère

Matériel : scénario saynète séance 2

Expliquer aux enfants qu'ils vont refaire le même exercice que lors de la dernière séance mais que cette fois-ci ils vont devoir exprimer un « message-je » de colère. Pour cela ils devront utiliser la formule : lorsque + les faits qui te dérangent + je ressens de la colère, j'ai besoin/je veux ....+ les conséquences problématiques.

Exemple : Lorsque tu me pousses comme ça je ressens de la colère, je veux que tu me respectes car je risque de tomber et de me blesser.

Procéder de la même manière que dans la séance précédente.

## Compétence 4 : Réguler ses émotions

### Objectifs :

- Maintenir un équilibre émotionnel entre les émotions désagréables et les émotions agréables
- Modifier l'intensité et les conséquences de ses émotions afin de ne pas être envahi ni dépassé par ses émotions.

### 4.1 Partie pour l'enseignant

Il est important de pouvoir accueillir et reconnaître ses émotions avant de pouvoir les réguler. Rappelons-nous que même les émotions « difficiles » ne sont pas négatives car elles nous sont utiles en nous informant de nos besoins qui ne sont pas satisfaits et nous invitent à faire quelque chose pour rétablir notre équilibre.

Il existe de nombreuses techniques de régulation émotionnelle, pour qu'elle soit efficace elle doit répondre à 3 critères :

- Elle réduit l'intensité de mes émotions ainsi que leurs conséquences problématiques
- Elle est bonne pour ma santé et mon bien-être
- Elle ne nuit pas à autrui

Voici un résumé de ces techniques :

Techniques émotionnelles	
Accueil de l'émotion	J'accueille l'émotion (sans jugement et sans interprétation et je l'identifie
Écoute du message émotionnel	Je le rappelle que mon émotion difficile est déclenchée lorsqu'une situation est en conflit avec mon état intérieur et mes besoins. En écoutant l'émotion et l'information qu'elle véhicule, je peux reconnaître mes besoins et trouver des moyens constructifs pour les satisfaire
Expression des émotions difficiles et agréables	J'utilise des messages-je

Techniques psychocorporelles	
Exercices de pleine conscience	Méditation assise Espace de respiration Body scan Pleine attention aux mouvements
Activités informelles de pleine conscience	Je tourne mon regard vers l'intérieur et me demande : qu'est-ce que je ressens à l'intérieur de moi.
Moments agréables et relaxants en pleine conscience	Je prends le temps de faire des activités relaxantes et plaisantes qui mobilisent mes 5 sens. J'amplifie ces moments de bien-être grâce à la pleine attention.
Exercice physique	Je fais au moins 30 minutes d'activité par jour (adulte/une heure pour les enfants). Je pratique des activités physiques me procurant du plaisir et de la détente.

Techniques relationnelles	
Soutien social émotionnel	Face à une situation et des émotions difficiles, j'échange avec une personne de confiance qui n'est pas en cause. J'exprime mes émotions librement auprès de cette personne bienveillante. Cela permet de diminuer mes émotions difficiles et de réduire mon mal-être
Expression constructive des émotions	Utiliser un « message-je »
Partage social positif	Je partage avec mes proches des événements positifs. Je me réjouis des petits et grands bonheurs/succès qui arrivent à mes proches et je les associe aux miens. Cela me permet d'augmenter mes émotions positives et d'accroître mon bien-être

Techniques cognitives	
Réévaluation de la situation	En me rappelant que la situation ne contient pas intrinsèquement mon émotion, je modifie ma perception de l'évènement pour essayer de trouver quelque chose de positif ou au moins d'acceptable à la situation que je vis. Il existe 3 grandes façons de réévaluer la situation : 1) relativiser 2) rechercher des points positifs 3) rechercher des bénéfices à long terme.
Formulation de gratitude	Je formule ou j'écris quotidiennement 3 choses positives pour lesquelles je suis reconnaissant (ce peut-être des choses importantes comme être en bonne santé, avoir un métier... ou bien des petites choses du quotidien comme prendre une douche chaude , prendre une douche chaude...)la gratitude accroît les émotions positives, l'optimisme, la satisfaction de vie et les relations positives.

## 1.2 Séances pour les enfants

**Objectif** : connaître des techniques efficaces pour réguler ses émotions

Séances à réaliser quotidiennement pendant 15 jours :

### 1. Matériel : application petit bambou

Techniques psychocorporelles : réaliser un exercice de pleine conscience en utilisant les méditations de petit bambou

### 2. Matériel : petit cahier vierge de quelques pages

L'enseignant invite les enfants à écrire la date en abrégé en haut d'une page et à noter 3 choses pour lesquelles ils sont reconnaissants, ce cahier leur appartient, il ne sera pas corrigé par l'enseignant, à la fin de l'exercice quelques enfants volontaires peuvent partager leurs moments de gratitude.

La première fois que l'enseignant propose cet exercice, il donne des exemples de choses pour lesquelles on peut être reconnaissant.

## Compétence 5 : Développer des relations positives

Objectif :

- Entrer en relation et interagir de manière positive
- Développer des liens positifs, notamment avec ses pairs

### Séances avec les enfants

#### Séance 1 : Qu'est-ce qu'un bon ami ?

- L'enseignant invite les élèves à nommer les qualités ou les caractéristiques d'un bon ami ( il m'écoute, il joue avec moi, il m'accepte comme je suis, il dit la vérité, il est gentil, il a de bonnes idées...)

L'enseignant note d'un côté du tableau ce qui est dit par les élèves.

- Dans un deuxième temps, l'enseignant invite les élèves à nommer ce qui fait qu'un camarade n'est pas un bon ami (il se moque, il ment, il ne m'accepte pas toujours, il me tape ou m'insulte, ...)

L'enseignant note de l'autre côté du tableau ce que les élèves proposent.

- Dans un troisième temps les enfants sont invités à réfléchir par deux, pendant 5 minutes aux 5 qualités principales du bon ami parmi celles qui ont été trouvées.

Chaque binôme énonce à l'enseignant les 5 qualités qu'il a choisies, la classe peut ainsi repérer les 5 qualités les plus choisies.

## Compétences 6 : communiquer de façon positive

**Objectif** : être capable d'avoir des comportements verbaux et non-verbaux bienveillants qui favorisent les relations au quotidien, même dans les situations difficiles.

### 6.1 Partie pour l'enseignant

Pour des raisons culturelles et génétiques, la communication positive n'est pas (encore) très répandue. Nous pouvons avoir tendance à hausser la voix ou à crier facilement. Nous pouvons utiliser des attitudes et des mots durs et menaçants. Nous avons l'habitude de nous focaliser sur les choses qui nous dérangent et qui ne vont pas. Au cours d'une journée, sans forcément nous en rendre compte, nous pouvons formuler de nombreux reproches sans nécessairement exprimer des choses agréables.

### 6.2 Séances pour les enfants

**Objectif** :

- Savoir observer et verbaliser les comportements positifs des camarades
- Savoir écouter de façon empathique

#### Séance 1 : exprimer des comportements positifs

Les enfants sont assis en cercle en groupe de 5 ou 6. Chaque enfant est invité à dire à son voisin de droite une de ses qualités ou un comportement positif qu'il a remarqué chez lui (exemple : tu es appliquée, tu aides souvent les autres, tu m'as laissé passer devant toi pour que je puisse manger avec ma copine). A la fin du tour on fait la même chose dans l'autre sens c'est-à-dire qu'on parle à son voisin de gauche. Les autres enfants écoutent silencieusement (on ne répond pas à ce qui a été dit).

On peut ensuite refaire cet exercice en changeant les groupes. L'enseignant fait partie du cercle et émet et reçoit des compliments.

#### Séance 2 : écoute empathique

Les enfants sont répartis par binôme en tirant un prénom au sort.

Dans chaque binôme l'un raconte une histoire pendant environ 3 à 5 minutes et l'autre écoute. Les enfants peuvent raconter des histoires agréables (une activité agréable réalisée pendant le week-end, une sortie agréable en famille...) ou des histoires désagréables (une dispute avec un copain ou une copine, une dispute avec un parent, une déception...).

L'enfant qui écoute doit écouter en silence et très attentivement, il peut hocher la tête ou sourire pour montrer son attention.

A la fin du temps, les rôles sont échangés. L'enseignant fait partie d'un binôme.

Quand l'exercice est terminé, les enfants sont invités à partager ce qu'ils ont ressenti, qu'est-ce que cela leur a fait d'être écouté attentivement ?

## Matériel

Compétence 1, séance 2 : 49 cartes émotions fournies par le chercheur

Compétence 2, séance 1 : même matériel que pour la séance précédente

Compétence 2, séance 2 : cartes- émotions + histoires à lire

Histoire 1 : Noé « je suis tout seul à la maison, je ne sais pas quand maman va rentrer. J'entends du bruit et je ne sais pas ce que c'est. »
Histoire 2 : Jade « J'avais des difficultés en mathématiques avant, maintenant le voisin vient m'aider à réviser mes leçons. Avant j'étais très nerveuse pour les évaluations, mais plus maintenant. En fait maintenant j'aime bien faire des évaluations pour me montrer à moi-même tout ce que j'ai appris »
Histoire 3 : Zoé « je devais aller aujourd'hui à une compétition de gymnastique. Je m'étraine sur la poutre depuis trois mois ! Mais hier, je suis tombée de vélo et je me suis fait mal à la jambe. Je vais manquer la compétition. »
Histoire 4 : Nino « Je viens d'emménager dans un nouveau quartier. J'ai fait un tour de vélo pour me faire des amis. J'allais m'arrêter pour parler à des enfants de mon âge. Lorsque j'ai heurté un caillou et je suis tombé de vélo.
Histoire 5 : Inès « Avant, mes parents et moi, nous nous disputions beaucoup, mais nous avons participé à des ateliers en groupe pour apprendre à mieux nous entendre. Maintenant nous faisons plein de choses ensemble et nous nous entendons beaucoup mieux.
Histoire 6 : Maya « Je vis avec ma maman. Quelquefois, je vais chez mon papa le week-end. Il me manque beaucoup parce que je ne le vois pas souvent. Je devais le voir le week-end dernier, mais il n'a pas pu venir me chercher. »
Histoire 7 : Elias « Mon meilleur copain s'appelle Diego. On rigole bien ensemble. Mais le mieux, c'est que je peux être moi-même avec lui. Si je suis triste ou en colère, je peux lui dire et il m'écoute. »
Histoire 8 : Paco « Je viens d'avoir un petit frère. Je l'aime bien, mais il pleure beaucoup et il faut toujours le prendre dans les bras. Mes parents s'occupent tout le temps de lui et j'ai l'impression

qu'ils ne font plus attention à moi. »

Compétence 3, séance 1 : scénario des saynètes à découper

Un ami t'invite à dormir chez lui.

Ta maman te demande de manger un plat que tu n'aimes pas.

Tes parents t'ont inscrit en colonie de vacances pour la première fois.

Ton ami ne t'a pas invité(e) à sa fête.

Un camarade de classe se moque de toi.

Ta maîtresse a dit que tu n'avais pas bien travaillé alors que tu avais passé beaucoup de temps à apprendre ta leçon.

Ton petit frère (sœur ou cousin .. ) est rentré dans ta chambre sans ta permission.

Ton père t'avais promis de faire une sortie avec toi mais au dernier moment, il va travailler et ne pourra pas sortir avec toi.

Ton maître te demande de faire un exposé devant tout le monde.

Ta maman t'offre un chaton pour ton anniversaire.

Ton père te demande d'éteindre la télévision alors que tu es en train de regarder ta série préférée.

Un camarade de classe t'a bousculé(e) volontairement pour te faire tomber.

Ton ami(e) a cassé un jouet que tu lui avais prêté.

Un camarade se moque de toi devant tout le monde.

Ton papa ne t'a pas dit qu'il ne viendrait pas en week-end avec vous.

Tes copains s'amuse à se lancer ton sac à dos dans lequel se trouve ton pique-nique.

Ton frère (ta sœur ) a pris des affaires sans te demander.



#### **ANNEXE 4 : Verbatim de la séance de prétest du groupe 1**

Maître : Vous avez 15 minutes (lance le timer)

H : jsais pas commence (pousse la feuille vers E)

Y : mais ça fait 20

A: je sais ça fait 20

A : on fait quoi ?

A : Attends, je comprends pas, comment on va faire les fleurs. Sinon on va les faire pareil.

Y: hein ?

A : sinon on va les faire pareil les fleurs, on sait pas comment les faire

An : en plus on a même pas, même pas

Y: (coupe la parole) on fait une d'une couleur et d'une autre couleur. Ils ont combien d'amis, c'est ça le truc.

A: il en a 50 (dis au hasard)

Y: on fait 50 paquets de 3 !

Y: (cogne sa montre contre la table) je tape le verre contre la table. T'as vu j'en ai deux ! (montre ses montres)

H et A chuchotent ensemble

A : bon on a qu'à faire les téléphones en premier

Y: bin là y'en a un, là y'en a un, là y'en a un, là y'en a un. Qui veut que je lise ? toi ?

H: y'en cinq (montre les téléphones)

Y: t'as des feutres ou pas ?

A : non je trouve pas ma trousse

An : moi j'en ai pas

Y : Elle est juste là sa trousse. Prends ta trousse ! (insiste) Prends ta trousse ! A s'il te plait !

A : j'lai pas

Y :Tu l'as pas ! c'est pour ça que t'en as une juste là ! (agacée)

Y : Donc (lit) sur le bureau d'un homme

H : (coupe la parole) Ça c'est rouge, ça c'est gris, blanc, jaune, bleu (Dit au hasard, sans relation avec l'énoncé)

Y: Mais si à côté.. là on peut mettre le téléphone blanc ou le téléphone jaune, là j'en sais rien, là non plus, à non plus.

H : on avait dit au départ du rouge et du gris et du bleu (dit au hasard)

Y : t'as pas compris, là on met le jaune (agacée)

A : Arrêtez de parler, (coupe la parole), il reste 11 minutes là.

Y : mais oui, mais là on peut mettre juste le jaune. Ça c'est pas à côté du gris, pas à côté du bleu, c'est à côté du vert.

Y : (pousse la feuille vers An)

An : (donne la feuille à A)

A : (lit le problème)

Y : Juste, on devrait commencer par lui, voilà parce que là on a même pas commencé.

A : bin commence toi (agacé)

Y : bin qu'est ce que tu veux que je fasse ?

(A se lève et va chercher sa trousse au fond de la classe)

An : Allez, il reste que 10 minutes

(A revient avec une trousse)

H : ya deux fermetures, tu pourrais mettre tes crayons devant et tes feutres derrière

Y : c'est là que tu pourrais mettre tes secrets

H : bon on fait quoi là ?

Y : Bin là faut qu'on fasse euh bin qu'on fasse 20 tulipes et 8 iris (se trompe)

A : c'est nul

Y : bin y'en a 20

(A tire la langue)

A :20

Y : (s'adresse à A) j'en ai 40, si des personnes que tu connais pas et que j'aime bien dans l'école. Julie, Gabin, Louisa, euh comment il s'appelle.

(cogne sa montre contre la table)

H : Tu frappes avec ta montre !

Y : (Ne prends pas en compte la remarque de T) j'ai Lucie, Gabin (rit), Louisa, Antoine, euh.

A : (la coupe) Bon c'est pas grave ! les tulipes on les fait quelle couleur ?

Y : Bin j'en sais rien

H : bin jaune

Y : Mais les t

A : (la coupe) non rouge, rouge

Y : les tulipes on les fait, je sais pas de quelle couleur c'est

An : les tulipes c'est.. ah non c'est les coquelicots

H : AAAh (baille) j'ai envie de dormir

A : c'est rouge

Y : donc euh les tulipes

H : elles sont de la couleur rouge

Y : (s'adresse a An ) c'est quoi la couleur ?

An : non

Y : (moqueuse) donc c'est de la couleur non ?

(H essaye de prendre la feuille des mains)

An : j'aurais préféré aller avec les petits. C'est pas la couleur jaune une tulipe. La couleur noire elle existe pas.

Y : (reste sur sa position) la couleur de la tulipe, je sais pas ce que c'est.

H : c'est rougeuh !

A : non bleu !

Y : bin coloriez !

Y : fais 12

H : non 13 (sans rapport avec l'énoncé)

Y : fais 12 paquets de bleu

H : (montre à A sur la feuille) là t'en fais 12 et t'en rajouteras 8 d'une autre couleur.

Y : tu devrais faire un peu plus petit !

A : mais c'est pas ma faute. Bin tiens fais le alors (jette la feuille à E, agacé)

Y : non

Y : un peu plus petit !

Y : prends une ardoise parce que là tu fais n'importe quoi.

A : (répond quelque chose d'incompréhensible et se lève pour aller chercher une ardoise)

Y : elle est où ton ardoise ? son ardoise elle est ... Allez A ! Allez ! (impatiente)

An : il nous reste que 5 minutes

(A revient avec l'ardoise)

E : donc non ! pas avec ton feutre ! avec un feutre véléda

A : (moqueur imite) un feutre véléda !

E : (rit)

A : je vais prendre un feutre véléda (imite toujours)

(A se lève et va chercher un feutre véléda)

H : Véléda (répète avec le même ton que A)

Y : Il trouve plus sa réserve. Bon allez là ! (impatiente) Allez là !

(H cache l'ardoise de A dans son casier pendant qu'il est au fond de la classe)

Y : tu trouves pas de feutre véléda

An : il reste que 4 minutes

Y : Allez ! Allez A ! trois minutes, deux, une

A : (revient) bon on fait quoi ?

Y : Ardoise !

(A cherche l'ardoise cachée)

(H la lui remet sur la table content de sa blague)

Y : c'est H !

(A boit dans sa gourde)

Y : bon allez prends ton ardoise (s'agace)

A : bin je dessine quoi ?

An : dessine l'image sur l'ardoise

A : chui nul (fais passer la feuille à T)

Tous se jettent la feuille les uns aux autres

Y : on fait à pile ou face

An : bon T, il fait le premier exercice et E fait le deuxième.

Y : bin t'embête pas toi ! C'est lui (montre An) qui doit dessiner !

(A et Y font la plouffe avec leurs doigts )

A : c'est Tintim

Y : Allez Tintim

T : non

Y : tu as juste à dessiner les fleurs

Y : sur ton ardoise

(Tous s'agitent)

An : cette table, elle est à l'envers depuis quand, deux jours ?

: bon il a

Le timer sonne, l'enseignant ne donne pas de temps supplémentaire mais va les aider à trouver des stratégies pour résoudre les problèmes en grand groupe.

## ANNEXE 5 : Verbatim de la séance du pré-test groupe 2

Maître : vous avez 15 minutes

E (se lève)

Chacun a une ardoise et un feutre et écrivent leurs prénoms en haut.

M : tu veux de l'aide (M se lève pour aider L)

M : tu veux que je te fasse ( écris à sa place)

E :( lit l'énoncé à voix basse et passe la feuille à Margot) tiens

Les garçons dessinent sur leurs ardoises.

M : qui est ce qui veut que je lise ? tu veux que je lise ?

Marius vient de cuei...cueillir 12 tulipes et 8 euh 8 iris. Il veut faire des bouquets et les offrir à ses amis. Mais Marius doit respecter 3 consignes : faire le plus de bouquets possibles, il a beaucoup d'amis. Faire des bouquets tous semblables. Il a des amis jaloux

Distribuer toutes les fleurs.

(Pendant que Margot lit, les garçons dessinent toujours)

M : du coup ! (Margot fait tourner son ardoise avec son doigt) du coup ...

M : bon je la pose là (pose la feuille au centre)

Les enfants restent silencieux quelques minutes

(Le maître s'approche)

M : bon on doit résoudre ces problèmes

M : Mais chais pas moi, chais pas

E : ouais moi non plus

E : y marche pas bien mon feutre (fouille dans sa trousse)

(L se troune, T dessine)

M : bon je relis ! Qui veut que je relise ?

M : Marius vient de cueillir 12 tulipes et 8 iris. Il veut faire des bouquets ...

Bon on a qu'a faire l'autre... les téléphones là

T joue avec son ardoise, E se tourne

M : lit dans sa tête

M : qui est ce qui a des feutres ? t'as des feutres ?( se tourne vers E) t'as des feutres ? (se tourne vers L)

L et E (cherchent dans leur trousse)

E : eh t'as vu ce qu'elle m'a acheté ma mère ? (montre quelque chose à T)

T : moi aussi j'en ai un

M : bon c'est quoi les couleurs... ? (lis dans sa tête)

M : blanc , bleu (elle cherche dans sa trousse)

T et E chuchotent, L attend

M Réfléchit seule au problème et commence à dessiner des téléphones sur son ardoises.

L regarde sur M et fait la même chose.

Tous copient M

E : il est pas beau ton téléphone

T : chuchote quelque chose à E

M : 1, 2, 3 (compte les téléphones sur son ardoise) 1, 2, 3, 4 (dessine le cinquième)

M : Alors (lit le problème dans sa tête)

M : (écrit sur son ardoise)

L regarde et copie, les autres font pareil

M : rah, il va où le rouge

Le timer sonne

## ANNEXE 6 : Verbatim de la séance identifier les émotions

M : on va juste revoir ce qu'on avait vu la dernière fois sur les émotions, donc on avait parlé, euh ben qu'est-ce qu'on avait dit sur les émotions ?

4 élèves lèvent la main

M : (désigne)

E : les émotions, ben les émotions, ben on a une émotion en fonction de ce qui se passe.

Elèves lèvent la main

M : oui d'accord, oui ? (désigne un enfant).

E : aussi ben des fois, elles sont agréables et des fois pas

M : voilà, on dit désagréable. Parle un peu plus fort sinon j'entends pas trop. Euh (designe)

E : les émotions, euh les émotions ça fait agir

M : par exemple ça fait agir comment ?

E : ça peut défendre

M : ça peut défendre quelqu'un, donner envie de défendre quelqu'un d'accord

3 élèves lèvent la main

E : les émotions ça monte et ça descend.

M : c'est vrai dans la chanson ça monte et ça descend, ça veut dire quoi ?

2 élèves lèvent la main

E : ça monte c'est un peu la colère par exemple et quand ça descend c'est un peu plus doux.

M : ça dépend de la force de l'émotion, c'est vrai, et on avait dit autre chose (désigne un autre élève)

4 élèves lèvent la main

E : aussi il y avait la peur, la tristesse, la colère

Plusieurs parlent en même temps

M : attends attends (designe quelqu'un d'autre)

E : le corps... ça doit se passer dans le corps.

M : ah ça se sent dans le corps et ça doit se voir ou ça peut se voir ?

E : ça peut se voir

E : quand on est énervé, on fronce les sourcils comme ça.

M : ah oui d'accord, et ben justement c'est un peu ce qu'on va faire aujourd'hui, on va faire un petit jeu de mime des émotions. Je vais avoir des cartes, des cartes avec des émotions. Je ne les ai pas toutes mises, j'en ai mis quelques unes et pour ceux qui sont volontaires, je leur donne une carte, ils viendront ici mimer leur émotion. D'accord ?

E : et les autres devront deviner

M : et les autres devront deviner, par contre celui qui mime, il a une interdiction : interdiction de parler, il ne peut utiliser que son corps, voilà pour mimer l'émotion qu'il a. Evidemment il se balade pas avec sa carte comme ça sinon c'est trop facile. Avant de donner des cartes aux volontaires, on va se mettre d'accord sur les mots, sur les émotions, si on a tout bien compris. Fatigué, est ce qu'on a besoin d'expliquer ?

Plusieurs : non

M : excité

Plusieurs : non

E : euh oui

M : on a besoin d'expliquer, alors qui veut expliquer ?

E : c'est quand on est très très content et qu'on est pressé de faire un truc

M : (lis la carte) euh , c'es quand y'a quelque chose qui me plait et j'arrive pas à contrôler ma joie. Hein euh voilà. Apaisé, vous connaissez ce mot apaisé ?

Plusieurs : non, non

M : y'a un mot

E : je connais apaisé, c'est comme tranquille.

M : oui quand on est en paix avec soi-même, a-pai-sé, y'a le mot paix dedans

E : quand on est fatigué ?

M : pas forcément fatigué, on est juste détendu, y'a le mot paix dedans, tu connais la paix faire la paix, être en paix tranquille. Je continue : rêveur

3 élèves lèvent la main

M : besoin d'expliquer ?

Plusieurs : non

M : Emu ?

E : Euh un peu, un petit peu

M : alors attends, est-ce qu'il y a besoin d'expliquer ?

Plusieurs : non, oui



M : ah d'accord

M : (lis la carte), je ressens une émotion positive, je suis touchée par quelque chose qui me fait du bien. Tu vois ?

E : on me fait plaisir et je suis un peu ému parce que je m'y attendais pas

M : énervé pas besoin d'expliquer ? terrorisé ?

E : euh c'est quoi ?

M : y'a terreur dedans (désigne un enfant qui lève la main)

E : la peur

M : un petit peu peur ?

E : non très peur

M : euh ensuite déçu, déçu besoin d'expliquer ?

Plusieurs : non

M : bon on explique pas, ah agressé, quand on se sent agressé besoin d'expliquer ?

Plusieurs : oui

M (désigne un enfant qui lève la main) oui

E : non en fait

M : (lis la carte ) ça veut dire qu'on se sent attaqué par quelqu'un, d'accord ? on a l'impression qu'on veut nous faire du mal.

Euh y'a c'est injuste, bon ça on le connaît, rejeté, on est tout seul, stressé, parce qu'on est un peu tendu

E : quand on veut aller quelque part où on veut pas aller

M : voilà, émerveillé ?

Plusieurs : oh euh

M : c'est quelque chose de merveilleux, oui voilà timidité ?

E : on est timide

M : on est timide, oui voilà, on va faire avec ça, alors pour l'instant je vais aller au hasard, si jamais nous n'êtes pas trop sûrs de ce que ça veut dire, vous levez comme ça, les doigts écartés et je vous rappellerai, bon ben on y va

M : euh allez, ça (distribue les cartes), cachez-les, il faut pas que les copains il la voit. Si jamais il y a quelqu'un qui a vu la carte, il participe pas à ce tour là . y'a quelqu'un qui a pas ? ah t'as déjà eu une ?

5 enfants lèvent la main.

M : vous êtes sûrs de ce que ça veut dire ? y a quelqu'un qui n'a pas de carte et qui veut la dernière ? oui tu veux ? c'est écrit hein ? oui tu veux ? c'est écrit hein ? y'a devant là le dessin et derrière y'a l'explication

Bon qui est ce qui veut, qui est ce qui veut euh venir faire l'imitation

6 élèves lèvent la main

M : allez qui veut commencer tu veux commencer ? allez vas-y . Donne moi ta carte, tu dois pas forcément mimer le dessin, tu mimes à ta façon. Allez vas-y

E : (mime au tableau)

Les enfants rient

M : chuuut

5 élèves lèvent la main

M : allez t'interroge quelqu'un

E : déçu

E : non

Elèves lèvent la main

E : j'ai une idée

M : allez

E : celui qui aime pas attendre

M : ça s'appelle somment celui qui aime pas attendre

M lis ta carte

E : impatient

M : comment tu as su ?

E : ben, elle a fait comme ça avec la montre (tapote le poignet) ça veut dire qu'il regarde l'heure, il attend.

M : est ce qu'il y a autre chose qui t'as aidé ?

Et aussi ses bras

5 élèves lèvent la main

M : autre chose qui t'a fait penser à impatient ? non alors un autre élève (désigne) oui

E : mime

E : fatiguée

E : oui

M : Elle a fait comment ? Qu'est-ce qui vous a aidé ?

E : elle a fermé les yeux et elle a fait comme si elle s'allongeait par terre

M : qu'est ce qui veut ?

8 élèves lèvent la main

Des élèves parlent

M : chuuut ok on y va

E : mime

M : refais, refais-le

Plusieurs E : Impatient, déçu, épuisé

M : (chuchote à E)

E : remime

Plusieurs E : ah surpris, surpris émerveillé impressionné

M : pourquoi t'as pensé émerveillé ?

E : ben parce que

M : quoi ?

E : non la bouche elle s'ouvre

E : t'es bouché-bée

M : et quoi d'autre ?

E : la bouche en creux, les yeux ouverts comme ça

M : qui veut passer ?

Plusieurs : moi, moi

6 élèves lèvent la main

M : lever le doigt, vous me le dites en levant le doigt

M : tu dis rien hein ?

E : (mime)

E : ... (inaudible)

M : comment tu as fait pour trouver ?

E : la tête, la tête et les joues gonflées

Brouhaha,

M : merci, vous demandez avec la main

E : (au tableau mime)

M : il est pas facile celui-là, refais-le refais-le

Plusieurs élèves : euh déçu, ému, triste

M : oui c'était rejeté

E : elle est triste un peu

M : qu'est ce que vous voyez ? qu'est ce qui nous aide ?

E : on voit la tête qui tombe

M : y a d'autres choses aussi, les bras ?

E : la tête sur le côté, les yeux aussi, les bras qui tombent

M : ok euh (designe quelqu'un ) tu veux ?

E : (mime)

M : refais-le, refais-le, voilà voilà

Plusieurs élèves : joyeuse, heureuse, amoureuse, passionnée, penser, être dans la lune

M : comment vous avez trouvé, qu'est ce qui a changé ?

E : elle fait comme ça

E : elle a mis la main sur le menton

M : doc qu'est ce qui vous a aidé ? les mains mais aussi

Plusieurs E : les yeux

M : qui veut passer ? Allez

E : (mime au tableau )

Plusieurs élèves : penser

E : euh triste

E : euh non

M : refais-le refais-le

Plusieurs E : stressé ; stressé

M : qu'est ce qui vous fait penser à stressé ?

E : elle a fait ça avec les bras

E : elle avait les dents qui claquaient

M : ouais, y'a d'autres choses ?

E : les yeux, les yeux pliés

M : ok euh tu veux venir ? alors viens

E : (mime )

E : je sais pas

Plusieurs E : euh triste, excité , excité

M : (chuchote à l'oreille)

Plusieurs E : surpris, étonné, effrayé

E : effrayé

M : oui c'est pas mal, c'était terrorisé. Qu'est ce qui fait penser ?

E : la bouche ouverte, et les yeux ouverts

M : euh qui est-ce qui a encore une carte et qui veut passer ?

Brouhaha

M : allez

E : mime

Plusieurs E : détendu, du yoga, la sérénité

E : la sérénité, apaisé

E : moi j'aurais dit yoga

E : le yoga c'est pas une émotion

E : c'est un sport

E : c'est une activité

M : peu importe, activité ou sport mais là tu as mimé une activité qui représente apaisé . Euh qui souhaite passer ?

E : (mime )

Plusieurs E : énervé, énervé, la colère

M : (interroge)

E : énervé

M comment tu as reconnu énervé ?

E : elle tapait des pieds

E : et son visage qui est tout serré, les dents serrées

M : quoi d'autre ?

E : les sourcils, les yeux, les sourcils et les bras aussi.

M : baissez les doigts. Alors on va s'arreter là. Donc quand on exprime une émotion quelle partie du corps permettent d'exprimer une émotion ?

E : les yeux, les bras,

M : oui ça peut arriver

E : le visage

M : oui le visage, les sourcils, la bouche, les dents, les yeux. Donc si on veut connaitre les émotions quelle partie du corps on va regarder ?

Plusieurs E : le visage

M : oui surtout le visage.

## ANNEXE 7 : Verbatim de la première séance du cahier de gratitude

M : Bon je vais expliquer, j'attends que tout le monde fasse la première page, ensuite je vais vous expliquer ce qu'on va faire à l'intérieur.

(Elèves parlent doucement, collent leurs feuilles.)

M : Allez Antoine

M : donc ça va être notre cahier de gratitude, dans ce cahier, tous les jours on va noter des choses pour lequel on est reconnaissant, c'est un mot qu'on emploie pas souvent, mais on va remercier la vie, parce que la vie, elle nous fait vivre des choses qui sont parfois difficile. Hein, on a beaucoup parlé des émotions, on a vu que c'est possible de ressentir des émotions qui sont négatives, qui nous font du mal. Mais la vie elle nous fait aussi plein de cadeaux, on a beaucoup de chance d'avoir plein de choses dans notre vie, on peut être reconnaissant pour plein de choses. Donc là c'est un cahier où on va noter tout ce qui est positif dans notre vie. Tout ce qu'on est content d'avoir et tout ce pour quoi on est reconnaissant. C'est ça l'idée de ce cahier. On va en noter 3 par jour, 3 choses par jour. L'idée c'est de bien réfléchir à votre vie et de savoir qu'est ce qui est bien.

An : Et qu'est ce qui est pas bien ?

M : Alors, on se concentre que sur ce qui est positif, que sur ce qui est bien. Et on va en écrire 3 par jour. Mais d'abord, est ce qu'il y en a qui aimerait donner des exemples, sinon je vais vous en donner. Donner des exemples de pourquoi ils pourraient être reconnaissant. Yana ?

Y : parce qu'on a une ferme

M : parce que j'ai une maison ok, Juliette ?

J : parce qu'on peut aller à l'école. Parce qu'il y a des pays où on peut pas aller à l'école.

M : je suis reconnaissant parce que je peux aller à l'école. Margot

Mar : je suis reconnaissante parce que j'ai de bons amis

M : j'ai des bons amis c'est ça que tu as dit ? oui, parce que j'ai des amis. Armand ?

A : parce que j'ai de la nourriture, parce que ya des pays qui en ont pas.

M : je suis reconnaissant parce que j'ai de quoi manger. Jean ?

J : (inaudible)

M : je suis reconnaissant parce que je me sens bien dans mon corps

L : je suis reconnaissant parce que je fais de la farine (les parents de L sont agriculteurs)

M : parce que je fais de la farine, oui c'est vrai. Antoine ?

Ant : euh

M : bon Margot ? Margot ?

Mar : je suis reconnaissante parce que je fais plein d'activités.

M : bon ben vous en avez plein des exemples. Excellent. Donc tous les jours, on va en trouver 3 et on va les écrire dans ce cahier. Les CP, je vais vous aider ou alors vous demander à un CE1 ou un CE2 d'écrire pour vous. Et on va en trouver 3. Donc sur le cahier on écrit la date rapidement en abrégé. Donc en abrégé. Donc sur la ligne là, comme on écrit la date d'habitude, on va juste mettre (écris au tableau). Non sur la première page.

Ant : Est-ce qu'on écrit avec celui-là ?

M : Non on va écrire au stylo. Non écrivez comme vous voulez, c'est un cahier qui vous appartient.

Y : on le met là sur la première page ?

M : oui, oui ben, vous écrivez pas sur la couverture quoi. Vous écrivez pas là d'accord ?

M : c'est bon ? Et ensuite, vous allez réfléchir à 3 choses pour lesquelles vous êtes reconnaissant. Et on va les écrire. Je vous écris juste le début « je suis reconnaissant ». Les CE1 et les CE2 trois phrases qui commencent par ça, y'a pas de bonnes réponses. Loan y va être reconnaissant pour des choses complètement différentes de Juliette. C'est pas grave. C'est un cahier que je vais pas corrigé, c'est un cahier pour vous.

Maé : mais maître est ce qu'on écrit à côté de la marge ?

M : Ah, on écrit jamais dans la marge. Commence à écrire ici à la ligne. Yana ?

Y : Comment on écrit parce que ?

M : (écris), les phrases que vous allez écrire, ça peut être « je suis reconnaissant pour quelque chose ou parce que quelque chose

E : on écrit sur la ligne des lettres.

M : oui c'est comme ça pour n'importe quel cahier.

M : allez, je vous demande 3 choses, y'a des gens qui ont donner des exemples, mais ça peut être tout autre chose. Ca peut être des choses à l'école, à la maison, chez papi et mamie, au sport, c'est à vous de chercher.

A : comment ça s'écrit télé.

M : là tu l'écris comme tu veux d'accord ? l'important c'est pas vraiment l'orthographe, c'est ce que tu vas dire. L'idée c'est que vous réfléchissiez vraiment à qu'est ce qui est bien dans ma vie.

Ant : Et maître, on doit l'écrire ce qui est en bas.

M : Non pas ça là, fin ça dépend ce que tu veux dire. Juste, réfléchis à qu'est ce que tu veux mettre après.



M : Loan, tu veux de l'aide ?

Loan chuchote avec le maître.

M aide un autre enfant.

M : les CP c'est bon ? (va aider un autre élève à écrire)

M : alors est-ce qu'il y en a qui n'ont pas fini ? Leopold ? En attendant que Léopold termine, est ce qu'il y en a qui veulent partager, ce n'est absolument pas obligatoire mais si vous voulez le faire, vous pouvez. Allez Juliette

J : moi j'ai mis pouvoir aller à l'école, manger à ma faim et pouvoir faire de la musique pare que c'est pas tout le monde qui peut faire ça.

M : ok. Malone ?

Mal : je suis reconnaissant parce que que j'ai des chats que j'aime.

M : des chats que j'aime. Ok ! tu veux dire les autres ou juste celui-là

Mal : celui-là

Y :(lis) je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des parents, je suis reconnaissante parce que j'ai des bons amis.

M : Margot ?

Mar : je suis reconnai

M : plus fort

Mar : je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des bons amis

A : je suis reconnaissant parce que le maître existe

M : parce que le maître existe (souris), tu veux lire les autres ou pas ?

A : non

M : Jean ?

J : je suis reconnaissant parce que j'ai un chat très doux.

M : un chat très doux.

## **ANNEXE 8 : Verbatim de deux groupes de la séance échange de compliments**

Groupe 1 : Antoine, Malone, Maé, Margot

Malone : Antoine, je trouve que tu es fort aux fiches d'exercices, tout ce qui est pour réfléchir.

Antoine : je trouve que tu es fort à la balle au prisonnier

Maé : Margot, je trouve que tu a une belle montre

Margot : Malone, je trouve que tu es très fort à la poterie

Malone : Margot, je trouve que tu as une bonne mémoire

Margot : je trouve que ton ensemble noir est très joli

Maé : Antoine tu as de belles chaussettes

Antoine : Malone, je trouve que tu as de beaux cheveux

Groupe 2 : Yana, Armand, Malone, Juliette, l'enseignant

Yana : je trouve que tu as de belles dents

Armand :Malone, tu as de belles dents

Maître : Juliette, j'aime beaucoup ta capacité à réfléchir, tu réfléchis beaucoup les choses, tu as une très bonne logique, tu comprends bien les choses

Juliette : Maître, je trouve que tu sais tout faire

Maître : Malone, je trouve que tu es très intelligent de manière générale, tu comprends très bien les choses et très vite.

Malone : Armand, tu as de belles oreilles et puis tu ris tout le temps

Armand : tu as de belles lunettes

Yana : je trouve que tu as de beaux yeux

## **ANNEXE 9 : Verbatim de l'entretien post de Yana**

CH : Là, je vais te poser quelques questions pour savoir comment tu te sens avec tes copains, dans la classe, et aussi vis-à-vis du travail que tu fais à l'école. D'accord ?

Y : D'accord.

CH : Je vais enregistrer et à la fin de l'enregistrement, je te dirai. C'est fini. Ça va pour toi ?

Y : Ouais.Ok.

CH : La première question, ce serait: est-ce que tu as aimé ? Tu sais tout le Qu'est-ce que tu as appris, pareil, qu'on a fait sur les émotions et les relations positives, la paix, la méditation ?

Y : Ça m'a bien plu. C'était bien.

CH : Qu'est-ce que tu as bien aimé ?

Y : Quand on était ensemble dans la classe, avec toutes les personnes de la classe. Ça, c'était bien et j'ai appris beaucoup de choses.

CH : Qu'est-ce que tu as appris, par exemple ?

Y : J'ai appris que j'ai appris que j'ai appris beaucoup de choses. J'ai appris des émotions que je savais pas, comme le dégoût. Et voilà.

CH : Super. Est-ce qu'il y a des choses que t'as pas trop aimées, par contre, dans cette séquence-là ? Dans cette séance-là ?

Y : Non, tout était bien.

CH : Est-ce qu'il y a quelque chose que t'as préféré ?

Y : C'était quand on était dans la salle là-bas et avec le maître et qu'on allait choisir une petite étiquette et qu'on devait faire l'émotion.

CH : La mimer ?

Y : Oui. C'était bien.

CH : Super. Et est-ce que maintenant, t'as l'impression que quand tu ressens quelque chose, une émotion, est-ce que t'as l'impression que tu arrives à mieux le dire ?

Y : Oui, ça va.

CH : Ouais. Par exemple, si je te demande quelle émotion tu ressens, est-ce que tu pourrais me dire quelle émotion tu ressens ?

Y : La joie.

CH : La joie ? Et est-ce que tu as l'impression que les copains, ils te disent Des fois, ce qu'ils ressentent maintenant ?

Y : Pas trop. Des fois, mais pas trop, trop.

CH : Est-ce que tu as un exemple de ça ? Par exemple, là, il y a pas longtemps, est-ce que quelqu'un t'a dit ce qu'il ressentait ?

Y : Oui, ya Juliette. De la tristesse.

CH : Pourquoi elle était triste, tu peux me dire ?

Y : Parce qu'il y a Parce qu'elle avait quitté quelqu'un qu'elle aimait ou qu'elle n'aimait pas. Si, elle l'aimait. Voilà. C'est parce qu'elle ne peut pas trop que je dise, mais bon.

CH : D'accord, on ne dit pas. Est-ce que tu as des bons amis dans la classe ?

Y : Ouais. Il y a Camille, Eléa, Margaux et Juliette.

CH : Pourquoi c'est des bons amis pour toi ?

Y : Parce que des fois, elle me propose des choses. Elle sont beaucoup avec moi et ça, c'est bien ça. J'aime beaucoup ça.

CH : Du coup, tu as l'impression de pas te sentir seule ? Non. Est-ce que tu as l'impression qu'elles te comprennent ?

Y : Oui. Des fois, on se dispute, mais c'est comme ça, c'est obligé.

CH : Et là, comment vous faites pour résoudre quand vous vous disputez ?

Y : On finit toujours par se remettre en... Remettre amie, quoi. Et voilà. On finit par dire. Ben ouais comment on fait ? On dirait: Comment on fait... On dirait comme on fait. Des fois, il y en a une, c'est surtout moi, des fois, qui me dit: Pourquoi vous êtes copine ? Et tout. Voilà. D'accord.

CH : Peut-être vous excusez, des fois ?

Y : Oui, des fois.

CH : Ça arrive des fois que tu travailles avec des enfants avec lesquels tu joues pas d'habitude ?

Y : Oui. Je joue pas trop avec eux.

CH : Par exemple, ce matin-là, est-ce que t'étais avec des enfants avec qui tu joues d'habitude ?

Y : Ouais, j'étais avec Camille. Et Jean et Malone, et ben ils sont, je joue pas trop avec eux.

CH : Avec eux, tu joues pas trop.

Y : Non.

CH : Comment c'était pour toi de travailler avec eux ?

Y : Ils s'écoutaient pas trop, mais c'est pas grave. On a réussi à se parler. Et ça c'était bien.

CH : C'était bien. Pourquoi c'était bien ?

Y : Parce qu'on a réussi à faire le travail. Ça, c'est cool parce que moi, j'aime beaucoup l'école. C'est super, ça.

CH : Vous êtes arrivée, même si vous jouez pas ensemble, vous êtes arrivée à faire le travail quand même.

Y : Oui.

CH : Et du coup, t'as trouvé que c'était satisfaisant ?

Y : Ouais

CH : Oui. Super. Et est-ce qu'il y a d'autres choses que t'aimerais me dire sur cette séquence ? Sur les choses que t'as fait avec le maître, sur la méditation, sur la relaxation, sur le cahier de gratitude ? Est-ce qu'il y a des choses que t'aimerais me dire ?

Y : Non, c'est bon.

CH : C'est bon ? Tu m'as tout dit ?

Y : Ouais. Ouais.

CH : Merci beaucoup, Yana. C'était vraiment chouette de te parler avec toi.

Y : De rien. Je peux aller dans le.

## **ANNEXE 10 : Verbatim entretien post de Margot**

CH : La première question, c'est sur le travail que vous avez fait avec le maître, tu sais, sur les émotions, sur quand vous faisiez la méditation, quand vous faisiez le cahier de gratitude, quand vous avez fait les petits groupes là où vous vous donniez des qualités, tout ça. Tu vois ? Et est-ce que tu as aimé ce travail ?

M : Oui.

CH : Qu'est-ce que tu as aimé, par exemple ?

M : J'ai bien aimé quand on a fait les petits mots, on se disait des choses bien sur les autres qu'on aimait.

Ch : Quand vous avez fait le travail sur les qualités ? Que chacun se disait une qualité, c'est ça ?

M : Ouais.

CH : Pourquoi tu as bien aimé ce moment ?

M : Parce que les autres me disaient Ils disaient des trucs que tu savais pas trop et tu pouvais dire des choses aux autres que tu leur dis jamais C'est ça. C'était chouette.

CH : Ça te fait du bien ?

M : Ouais. C'est super. Ca m'a fait du bien

CH : Est-ce qu'il y a des choses aussi que t'as pas aimées dans ce travail ?

M : Non.

CH : Non ? T'as aimé tout ? Tout ce que vous avez fait ? C'était pas un peu ennuyeux, des fois, la méditation ?

M : Un peu.

CH : Mais t'as aimé quand même ?

CH : Oui. Ok. Est-ce que maintenant que tu as fait ce travail sur les émotions, parce que vous avez nommé beaucoup d'émotions. Est-ce que t'as l'impression que c'est plus facile maintenant de dire ce que tu ressens ?

M : Oui.

CH : Ouais ? Par exemple, là, si tu devais me dire qu'est-ce que tu ressentais, est-ce que tu pourrais me dire ?

M : Oui.

CH : Oui ? Par exemple, tu ressens quoi, en ce moment ?

M : Je suis contente.

CH : T'es contente ?

M : Oui.

CH : Et est-ce que tu as l'impression que les copains qui sont autour de toi, ils arrivent à te dire aussi ce qu'ils ressentent ? Un peu mieux ?

M : Oui.

CH : Est-ce que tu aurais un exemple, par exemple, de là, de quelqu'un qui t'a dit il y a pas longtemps ce qu'il ressentait ?

M : Non. Non.

CH : Pas d'exemple ?

M : Non. Non.

CH : Est-ce que ça arrive des fois qu'à la maison, du coup, tu dises ce que tu ressens à tes parents ?

M : Oui.

CH : Oui ? Par exemple, est-ce que là, tu as un exemple de: il y a pas longtemps, quelque chose que tu leur as dit sur ce que tu Vous vous sentez ?



M : Non.

CH : Non ?

M : Non.

CH : Est-ce que tu as des bons amis dans la classe ?

M : Oui.

CH : C'est qui tes bons amis ?

M : Il y en a un, il y en a Camille et Juliette. Yana, Eléa, Camille et Juliette.

CH : Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi c'est des bonnes amies pour toi ?

M : Quand je suis triste, elle vient me voir, elle vient essayer de me consoler. Après, on joue toujours ensemble. Aussi, on se met toujours ensemble à la cantine parce que sinon, on est toujours avec des jeux qu'on aime pas et du coup, on s'ennuie. Voilà.

CH : Elle te console, elle te comprend, c'est ça ?

M : Oui.

CH : Là, ce matin, est-ce que tu as travaillé avec des enfants avec lesquels tu joues d'habitude ?

M : Avec Léopold, je joue pas souvent avec lui. À l'école, je joue pas souvent avec eux. Sinon, Léopold, c'est mon voisin, du coup, je joue avec lui.

CH : Des fois, tu joues avec lui ?

M : Oui, c'est comme ça. D'accord.

CH : Quand tu travailles avec des enfants avec qui tu joues pas souvent, est-ce que tu trouves que c'est facile ?

M : Un peu moins.

CH : Un peu moins ? Mmm-hmm.

M : Oui.

CH : Est-ce que tu préfères travailler avec eux ou tu aurais préféré travailler toute seule, par exemple ?

M : J'aurais préféré travailler avec eux.

CH : Avec eux ? Oui. Pourquoi tu penses

M : Parce que je sais pas. Parce que sinon, je m'ennuierais trop au travail et je n'aurais pas de copains pour leur demander des choses, pour leur demander de réfléchir avec moi pour qu'ils m'aident.

CH : Donc là, ils t'ont aidé quand même ?

M : Oui.

CH : Vous avez réussi ? Vous êtes arrivée à faire le problème ou c'était dur ?

M : C'était un peu dur. C'était un peu dur.

On n'a pas réussi à faire le deuxième problème parce qu'on était resté collé sur le premier.

CH : Mais vous êtes réussi au premier ? Vous avez réussi au premier ?

M : Oui.

CH : Super. Est-ce que t'as d'autres choses qui te viennent, qui te semblent intéressantes à me dire sur le travail que vous avez fait sur les émotions et tout ça ?

M : Non. Je sais pas. C'est très bien.

CH : Merci beaucoup, Margot. C'était super de parler avec toi. Ok.

## **ANNEXE 11 : Entretien post enseignant**

CH : On a fait ensemble toute la séquence. Là, on est arrivés au bout. J'ai des petites questions sur cette séquence et aussi d'une façon générale dans la classe, comment ça se passe. Déjà, qu'est-ce que tu as pensé en général de la séquence que je t'ai donnée à faire ?

E : Et ben, c'est un peu comme je te disais avant de la faire. C'est-à-dire que ça m'a forcé à approfondir des choses que j'avais envie de faire, mais que je prenais pas le temps ou que je me trouvais des excuses pour pas vraiment faire. Ça, c'était chouette. Ça m'a permis de vraiment, voilà, aborder des sujets. Tout le travail autour des émotions, voilà et puis la méditation et tout ça. C'est des choses ce que j'avais envie de faire et ça m'a permis de le faire. Je suis content de l'avoir fait. Voilà ce que je peux en dire. C'était ça la question ?

CH : Oui, c'était ça la question, tout à fait. Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont particulièrement touché ou que tu as trouvé particulièrement positif dans cette séquence ?

E : Il y a certains moments qui m'ont plu et il y en a d'autres qui ont vachement plu aux élèves.

CH : Est-ce que tu peux me parler de ces deux types de moments ?

E : Bien sûr, avec plaisir. Moi, j'ai particulièrement apprécié le... Je ne sais plus le nom, mais en gros, le cercle où on se fait des compliments. Je ne sais plus quel nom ça a. Parce que c'était un peu dur au début. Et puis On l'a fait juste trois fois, mais je pense que je le referai. Parce que petit à petit, ils étaient de plus en plus à l'aise. Je trouvais ça hyper touchant, juste qu'ils osent se dévoiler un peu, les trucs Il y a eu des choses hyper mignonnes qui sont sorties. Ce moment-là, je l'ai vachement apprécié. Après, de manière générale, j'ai vachement apprécié aussi tous les moments de méditation. Comme je te disais avant, c'est un truc que je fais aussi moi à titre personnel, donc forcément. J'étais content de le faire avec eux, même si à la fin, il y avait un peu marre, je crois. C'était peut-être trop régulier ou j'en sais rien. C'est plutôt ce que j'ai bien apprécié. Au niveau des élèves, les retours que j'ai eus, ils ont vachement aimé les petites saynètes autour des émotions. Ça, ils m'en ont parlé plusieurs fois. Alors que sur le moment, j'avais l'impression qu'ils étaient un peu réticents, pas réticents, mais qui ne savaient pas trop quoi faire, que c'était un peu dur aussi de jouer devant tout le monde et tout ça. Mais il y a eu pas mal d'élèves qui m'ont reparlé.

CH : Super. Et est-ce que dans cette séquence, il y a des choses que tu as moins appréciées ou des limites que tu verrais ?

E : J'ai eu un peu de difficulté avec le « message je ». Honnêtement, je l'ai pas fait vraiment vivre, après les séances vraiment spécifiques. Je trouvais ça très dur pour les enfants, mais aussi pour moi, mais même dans les saynètes de, d'arriver à vraiment pointer voilà de quoi j'ai besoin. Cette émotion-là m'indique tel besoin. Ça, j'ai trouvé ça difficile pour les enfants, mais aussi pour moi. Je trouve ça difficile de manière générale, mais même dans la vie, quand on ressent une émotion, d'être capable de pointer exactement qu'est-ce que ça m'indique. En tout cas, même à titre personnel, moi, j'ai besoin de temps. Sur le moment, je trouve ça vraiment difficile de dire: Je ressens ça. C'est parce que j'ai besoin de ça. Je suis capable de le faire et encore, c'est un travail, mais j'ai besoin de temps, j'ai besoin de laisser, voilà...

CH : Est-ce que tu penses qu'avec plus d'entraînement, ça serait plus simple ?

E : Oui, je pense que c'est quelque chose qui se travaille. Je pense effectivement que ça serait plus simple. À titre personnel, toujours, je travaille aussi pas mal là-dessus, justement, essayer d'identifier les émotions et pourquoi elles sont là et pourquoi je les ressens et qu'est-ce qu'il y a derrière. Je constate que plus je travaille dessus et plus c'est facile pour moi, mais voilà, sur le moment, j'ai trouvé ça difficile à faire. Super.

CH : Est-ce que tu as remarqué un effet de ces séances sur les élèves, positifs ou négatifs ?

E : Je ne sais pas s'il y a un lien direct avec les séances, mais par exemple, il y a une réflexion qu'on s'est faite vraiment à la période de juste avant les vacances de Noël. On était en plein dans la séquence. On s'est dit, mais avec mes collègues, c'était pas que mes élèves, qu'ils étaient plus zen que d'habitude. D'habitude, à cette période, ils sont vraiment dans la période Noël et excitation et le froid, l'hiver qui arrive, qui comment, qui arrive. C'est une période souvent compliquée. Et là, on les a trouvés plus calmes. Ça, c'est un premier truc. Après, j'ai constaté d'autres choses aussi, mais au niveau individuel, sur certains élèves.

CH : Tu peux m'en parler de ça ?

E : Il y a plusieurs élèves chez qui j'ai remarqué qu'ils étaient plus ouverts aux autres, plus empathiques aussi.

CH : Est-ce que tu as des exemples, par exemple Quels seraient les indices qui te font penser à ça ?

E : Les indices, c'est typiquement, par exemple, quand on est en sport, où voilà, j'avais plusieurs élèves qui étaient plus dans la compète et dans le: Il faut gagner à tout prix et les autres, peu importe. Et où j'ai constaté que sur les dernières semaines, derniers mois, ils étaient plus à... Ils accordaient moins d'importance à la victoire, mais plus au moment de de : On est ensemble et on

joue et c'est chouette. Et aussi plus dans les relations avec les autres, plus voilà à aider les autres, à tenir compte des autres dans l'équipe, alors qu'ils avaient plus tendance à penser à prioriser plus leur performance individuelle. Donc ,ca, je l'ai constaté chez plusieurs enfants, voilà

CH : Chouette.

E : En l'occurrence, ce ne sont que des garçons. C'est comme ça. C'est comme ça, c'est ce que j'ai constaté.

CH : Est-ce que tu dirais que tes élèves, est-ce qu'il y a une différence sur l'expression des émotions ?

E : Quand tu dis exprime, c'est verbalisme. Il y a une pose des mots dessus. Comme ça, je n'ai pas vu spécialement d'effet là-dessus. Dans la verbalisation.

Après, il y a un espèce de sentiment qui est très subjectif, que les émotions, de manière générale, sont moins intenses, exagérées.

CH : Est-ce que tu dirais qu'il y a peut-être une régulation émotionnelle plus importante ?

E : Oui, c'est ça.

CH : Tu m'as dit que tu n'avais pas refait de séance en groupe depuis qu'on avait fait la séance d'évaluation.

Oui, pas de problème de maths.

CH : T'as répondu par... Vous avez travaillé en groupe quand même ? Pas de problèmes de maths, mais vous avez travaillé en groupe ?

E : Oui, c'est que je le fais régulièrement.

CH : Parce que là, tu me parles du sport. Est-ce que dans les groupes, quand ils travaillaient en groupe... Le sport, ça fait partie des moments où ils bossent en groupe, non ?

E : Oui.

CH : Ça marche aussi, ce que tu me disais tout à l'heure. Mais est-ce que quand ils sont en classe, en groupe, est-ce que tu as constaté des différences ?

E : Avant la séquence et après ?

CH : C'est ça ? C'est ces derniers temps.

E : Ce que je disais tout à l'heure quand je parlais du sport. J'ai pris cet exemple parce que c'est un truc un peu parlant, mais c'est quelque chose que j'ai constaté aussi de manière générale dans la classe. C'est-à-dire quand je disais que l'ambiance était plutôt plus calme avant les vacances de Noël et ce genre de choses. Quand on faisait des trucs ensemble, je sentais moins de moins de tension, moins de petits incidents, de petits accrochages entre les uns et les autres, de petites disputes. C'est plutôt dans le moins que du coup, ça fait une ambiance plus... Je sais pas si c'est clair.

CH : Est-ce que tu as l'impression que leurs travaux, ils travaillent ensemble pour Est-ce que tu as l'impression que ça a un impact sur la qualité de ce qu'ils produisent ?

E : Dans les travaux de groupe ou peu importe ?

Dans les travaux de groupe, oui, de manière générale.

CH : Dans les travaux de groupe Oui, oui. J'ai l'impression que du fait qu'il y ait moins de tensions et moins de problèmes, finalement, et moins de émotions négatives de manière générale, ils ont plus de capacités à... C'est plus serein quand ils sont ensemble. Ils produisent du... Ça dépend comment on évalue la qualité du travail, mais de manière générale, oui.

CH : Ok. Très bien.

E : Ça, tu m'en as parlé un peu dans la cour. Ça a eu des effets aussi. Très bien. Ce n'est pas la peine de reposer cette question, peut-être. Est-ce qu'il y a des choses que tu as envie d'ajouter sur cette expérience que tu as vécue, sur ce que je t'ai imposé ?

CH : Euh est-ce que j'ai envie d'ajouter quelque chose ?

E : J'étais très content de le faire. Vraiment, parce que ça m'a apporté à moi aussi. Je pense aussi que ça m'a lancé sur certains trucs. Il y a des trucs que je vais garder, peut-être pas dans les mêmes proportions. Fin voilà, je sais, par exemple, la méditation, je sais que je vais continuer à en faire peut-être plus 30 minutes par jour.

CH : Tu penses qu'il y a des outils que tu vas réutiliser ?

E : Oui. La médiation, je vais continuer à en faire, c'est sûr. Je pense que je vais refaire. Je vais essayer de refaire les cercles de compliments. Parce qu'en plus, tout le monde n'était pas là, donc

tout le monde n'a pas vécu ça. Je pense que si c'est fait d'une manière régulière, ça peut être hyper chouette au niveau, pareil, de l'ambiance générale de la classe. Il y a ces deux trucs-là. Déjà, si c'était ça, ce sera déjà très bien. Sinon, non.

Pour moi, la séquence, elle a permis deux choses. Il y a le travail vraiment individuel sur les émotions et sur comment on perçoit les choses.

Et il y a, elle a permis de créer du lien entre des enfants, en l'occurrence, qui ne créent pas forcément du lien naturellement entre eux. Et c'est un peu ce qui... C'est ce qui est ressorti plusieurs fois. Dans le truc des compliments, c'est: En gros, tu tires au sort et tu es à côté de gens avec qui peut-être tu ne parles jamais et peut-être tu parles jamais. Et tu devais faire un compliment, donc tu crées du lien avec aussi l'écoute empathique, euh attentive. Je sais plus comment ça s'appelle. Ça s'est ressorti aussi Je devais parler à quelqu'un à qui je parle pas. Du coup, je pense que c'est...

Ben, forcément, si si pourquoi ça se passe bien un truc ? Si tu as un lien avec une personne, c'est pour ça que ça se passe bien quand tu travailles avec lui quoi. Je pense que ça a permis ça. Ces deux trucs-là, font que forcément, en toute logique, après ils sont plus capables de travailler ensemble.

C'est même au-delà de: Ils se respectent plus, c'est: Ils ont plus envie quoi

Je ne sais pas ce qu'est la nature du lien. En tout cas, c'est un lien. Quand quelqu'un avec qui tu n'as pas de lien et tu dois bosser avec lui ou quelqu'un avec qui tu as un lien, un lien positif. C'est complètement différent. C'est pour ça qu'on a envie de travailler avec ses copains, en général.

.

Merci beaucoup.

C'est déjà fini. Oui, c'était fini.

## ANNEXE 12 : Verbatim de la séance d'écoute attentive

### **Binôme Margot et Loan**

Loan : 3'20 avec papa euh peut-être qu'on va aller à la montagne (chuchote inaudible)

4'33 donc euh je sais pas,

je sais pas quoi dire

(reste silencieux)

Margot :

3'20 regard vers l'autre

3'33 hoche la tête, regarde dans la direction du camarade silencieuse

4'05 hoche la tête, silencieuse

4'26 invite l'autre à parler avec des mouvements de bras, impatients

4'53 Fais des grimaces, se secoue

5'17 refixe son attention sur l'autre

5'48 fin

### **Binôme Malone et Armand**

Armand :

11'09 Moi j'ai (inaudible) et du coup il vient, il l'attrape et vu qu'il avait un œil cassé, il s'était battu avec un renard

11'39 Et j'ai eu des cambrioleurs moi aussi du coup, on a appelé la police et les voleurs bye bye

12'06 Aussi je suis allé au ski et mercredi, je suis allé animaparc, apparemment t'y est allé aussi. Et puis ché plus quoi raconter moi

12'43 ché plus quoi dire moi..

13'46 On est allé acheter des poissons un avec la queue toute blanche

Malone :

11'09 Souris, visage étonné. Silencieux. Regarde vers lui

11'40 Rit doucement, hoche la tête

12'06 Hoche la tête. Regard tourné vers lui. Silencieux.

12'45 Hoche la tête



13'46 fin

### **Binôme Malone et Armand**

Malone :

8'23 On regardais la télé et tout d'un coup, on regardait le canapé et lili elle arrive comme ça et elle craque le canapé et ma mère elle l'a fait sortir dehors...

Mon chat quand il avait le problème à la pâte, on l'avait pris pour désinfecter un peu et quand on le lavait, il faisait un peu comme une tronçonneuse, ça fait, (il imite le bruit)

9'00 c'était trop drôle. Et après aussi ce soir, on va chez mamie, elle a un chien, elle va avoir 10 ans et elle est trop mignonne, elle est toute noire et aussi elle a deux chats, un gris qui s'appelle naïs et un gris qui s'appelle Léa.

9'30 Les deux chats c'est aussi des femelles et du coup elles... Léa, elle m'aime bien, la grise, elle me fait des câlins et tout, des fois elle vient dans mon lit et elle me fait des câlins, la blanche,

10'00 elle a un peu peur de moi, des fois aussi ... qu'est ce que je pourrais dire

Ah aussi dimanche on s'est fait cambrioler les voitures...

10'30 fin

Armand

8'23 regard tourné vers l'autre silencieux, visage neutre

10' regarde par terre silencieux

10'19 répond « oui moi aussi » puis regarde partout se distrait

### **Binôme Yana et Armand**

Armand :

0'00 En fait c'était l'heure de l'école et j'allais m'habiller et dessus mon lit, il y avait des miettes

0'30 et après chui allé me laver et chui partie à l'école.

Une fois j'étais dans la piscine à Jean et j'ai touché un truc c'était comme de la pâte à

1'00 modeler, et je l'ai pris , je l'ai senti c'était du caca et après euh..

Euh..

Une fois on avait pris les brassards et on avait oublié de les mettre et on savait nager et donc on a pu sauter sans les brassards

1'30 après

Une fois on a regardé tintin et après on est allé débarrassé la table et chui allé avec 4 assiettes et chui allé loin et après j'ai tout fait tombé et ce doigt il avait saigné comme ça il était ouvert après

Silence

On a un chat il s'appelé globule et un jour on est parti à l'école et il était plus là quand on est revenu

Yana

0'00 regarde vers l'autre silencieuse

0'30 souris

1'05 ris, regarde vers l'autre

1'28 hoche la tête

1'43 « t'es allé au zoo ? » relance

2'20 regarde ailleurs quelques secondes pendant le silence

2'24 regarde l'autre

3'00 « t'avais pas perdu ton chien ? » relance

### **Binôme Maé et jean**

Maé

0'19 Jean, en fait pendant les vacances, je suis allée à la montagne et aussi avec mon copain, on était en vacances, et on était à la plage.

C'est que moi les vagues, elles étaient énormes à un moment et les vagues elles faisaient que atterrir sur ma tête,

1'00 euh ben après avec Baptiste, on a fait des énormes boules de neige.

1'31 Après euh, on est allé au parc, on est allé au parc aquatique, on est allé au parc aquatique. Il y avait des pentagliss (mime) viou viou et après il y avait des tobogans viou viou et après voilà

Silence

2'15 euh après, euh après, après..

2'45 c'est à toi

Jean

0'33 regard tourné vers l'autre, silencieux

0'48 regarde ailleurs, se balance sur ses fesses, silencieux

1'31 regarde ailleurs, silencieux

1'45 regarde Maé à nouveau, silencieux

2'03 regarde ailleurs à nouveau se balance

2'45 terminé

Verbatim de la fin de la séance :

Maître : est ce que vous pouvez me dire ce qu'il vous a plu dans ce moment d'écoute ?

Margot : écouter les autres

Maître : ok yana ?

Yana : qu'il nous écoutait qu'il regardait pas le ciel

Maître : d'accord, Juliette ?

Juliette : on a pas l'habitude qu'on nous écoute longtemps

Maître : est ce qu'il y a d'autres choses qui vous ont plu ? Antoine ?

Antoine : non

Maître : non ça t'a pas plu

Antoine : je ne sais pas quoi dire

Maître : et qu'est ce qui était difficile alors ? dans ce petit exercice ? Armand ?

Armand : trouver des trucs à dire

Maître : ok Maé ?

Maé : c'était un peu dur de parlé

Maître : jean ?

Jean : écouter

Maître : c'était dur d'écouter ? pourquoi ?

Malone : ce que j'ai trouvé difficile c'est d'écouter sans parler

Maître : ah oui sans pouvoir réagir

Malone : oui on a envie de répondre

Eléa : En gros de parler mais dans sa tête quoi, c'était difficile

Maître : quand l'autre parlait, tu lui répondais mais dans ta tête, ça c'était dur ?

Eléa : oui

## ANNEXE 25 : Verbatim du post-test groupe 1

M : Je vous donne 15 minutes

A : Mais faut faire quoi ? les deux en même temps ?

M : Vous faites le premier. Quand vous pensez avoir fini, vous faites le deuxième.

Y : on doit faire le premier et ensuite le deuxième. T'as compris ? les deux.

A : mais je ne sais pas comment faire.

Y : Bin il faut qu'on fasse tout

Ma : et avec un stylo

Y : (commence à lire) Myriam n'est pas, (Ma montre le promble 2 du doigt), ça c'est le problème 2, on lit le premier

A : on commence par celui-là

An : bin il faut dessiner

Y : tu prends un stylo ( ton demande)

A : pourquoi moi ?

Y : steplait t'as la trousse

A : allez tenez !

An : (chercher dans la trousse de A et tend un stylo)

A : allez c'est bon

A et Y (se dispute les sylos sans animosité)

A : passe ! (il teste le stylo sur sa main) je le teste, oui il écrit

A : (prend la feuille) un rond, là ça change rien, je mets les pieds (dessine la table)

Y : Où est Myriam ? Elle est pas assise à côté d'un garçon, elle est assise à côté d'une fille.

Ma : ça c'est une fille ? ( montre le prénom sur la feuille), on peut la mette là

Y : ça c'est les pieds, elle est pas assise sur les pieds, elle est pas assise sur les pieds d'une table.

A : (tend la feuille à A), là je mets Myriam,

Y : 1, 2, 3, 4, 5 (dessine des chaises)

An : à gauche c'est une fille

A : 1, 2, 3, 4, 5 et 6 voilà des chaises

Ma : on dirait des herbes

Y : bin il a raison

An : Juste, juste quelqu'un a déjà vu des herbes ( ne termine pas sa phrase)

Y : ça c'est le pied de la chaise ( repasse sur le pied)

A : (se tourne vers le maitre qui est juste à côté) C'est qui les filles là-dedans ?

M : Ah ça, je peux vous le dire, donc les garçons c'est Kader/ Benoit et Paul

Ma : Et les filles ?

M : Myriam, Laetitia et Fatima

Y : Myriam ?

M : c'est une fille

A : Fatima, fatima, fatima

A : il faut mettre les deux filles là

Y : Myriam, Fatima, Laetitia

An : Mets une M, un M

Ma : et Kadé

Y : Kader (le reprend)

Y : apparemment, Fatima n'est pas en face de Benoit, voilà !

An : les trois filles là et les trois garçons là. Les trois filles là (il montre)

Y : on le sait, mais elle est pas assise en face euh de benoit (relit dans sa tête)

A : (regarde le timer), il reste 5 minutes, on a pas encore fini un exercice

Y : Allez on se dépêche

A : Mets kader et après Benoit et là je sais pas qui (cherche le prénom sur la feuille)

Y : Et voilà, on a fini !

An : Maintenant l'autre !

A : (tente de mettre les jetons au hasard et dessine des ronds)

Y : C'est pas un rond c que t'as fait, faut l'arranger

Y : tu veux l'arrangé Timé (ton affectueux)

An : là du gris

Ma : (tend un noir à A)

A : (dessine des ronds des trois couleurs dans le quadrillage)

Y : Non pas un gris, là y a déjà un gris (montre la ligne)

Y : (tend là feuille à T qui jusque là était resté à l'écart)

A : tu sais comment faire Timéo ?

Y : ben, qu'est on a faire

H : Attends je lis (puis il repousse la feuille vers A)

A : Maître on s'est trompé, on sait plus comment faire

M : faut trouver une solution là ! Ce que vous avez fait c'est pas bon c'est ça ?

Y : non

M : Bin réfléchissez à comment vous pouvez faire.

Ma : bin on efface ces ronds là ( montre sur la feuille), on pouvait pas mettre le noir

M : discutez entre vous et si vous pensez que c'est pas bon vous refaites.

H : on refait les carrés

Y: les carrés ?

A : il reste trois minutes

Y : on sait pas quoi faire

(Ma et H jouent a se pousser tête contre tête)

(distraient par un enfant derrière qui sort un paquet de pringles dans lequel sont rangés ses crayons)

Y : j'ai cru qu'elle allait en manger

Tous : (ils rient)

Y : (recentre l'attention en touchant le bras de A)

An : on efface les deux ronds

A : bin sinon on a qu'a juste le refaire là, faut le refaire tfaçon

(Le timer sonne)

M : Alors, vous l'écoutez s'il vous plait, ça a sonné. Mais comme vous êtes tous au travail, je vais juste vous laissez plus de temps (il rajoute 10 minutes sur le timer)

A : ouais ! (content)

A : (redessine le quadrillage), chai pas bien faire ça moi ! (commence à dessiner des jetons)

An : il est là le gris

Ma : (pousse le bras de A pour voir)

A : le noir je le mets.. euh.. ici

Y : le noir ?

A : et là le blanc

Y : oui !

An : (qui a le feutre gris dessine les ronds)

A : Non là le blanc

Ma : oh !(se rend compte que ça ne fonctionne pas.)

Y : ah ben on peut plus

A : on est les plus nuls !

A : faut mettre le noir ici

Y : attends le noir, on peut le mettre là, ça part en diagonale

A : (au maître qui passe) On y arrive pas

M : bin c'est pas grave refaites.

A : (redessine un quadrillage)

M : les deux essais que vous avez fait vont quand même permettre de comprendre des choses

Ma et T jouent à se battre à coups de stylo

Y : (les reprend) Arrêtez là !

An : Dessine le gris. Timéo, le noir on peut le mettre là.

A : le seul moyen c'est de le mettre là.

Y : là le noir, là le blanc, tu vois !

A : ah voilà ça marche pas ! Fais le à ma place, faudra le faire 40 millions de fois.

An : (prends la feuille et essaye de placer les jetons) ah non

A : (reprend la feuille et dessine un nouveau quadrillage)

H : oui mais si tu mets là un blanc, là

Y : Attends y a deux noirs là, on t'a dit, il peut pas y avoir deux noirs (elle relit la consigne) les jetons (lis dans sa tête) dans chaque ligne et dans chaque colonne, 3 jetons de couleur différentes

A : (se tourne pour demander à la table de derrière)

Le timer sonne

## ANNEXE 14 : Verbatim du post-test groupe 2

Groupe 2 : Eliott, Loan et Timéo Margot, Timéo est absent

Seul Margot a sorti son ardoise.

T : Bon, on lit le premier

T : on écrit avec quoi ?

E : avec un stylo

M : (lis l'énoncé avec beaucoup d'hésitations) 6 enfants sont assis autour d'une table, il y a ka kadé, beuh benoit, Myriam, Laétitia, Fatima et Paul. Myriam n'est pas assise à côté d'un garçon. Fatima n'est pas assise en face de Benoît. Benoît est assis juste à gauche de Kadé. Placez les 6 enfants autour de la table.

M : on a qu'à dessiner. Vous voulez dessiner ou pas ? tu veux dessiner ?

M : je sais il faut faire une table mais je suis pas très forte. (dessine sur son ardoise) Bon voilà, on a qu'à dire que c'est une table.

M : alors y'a, attends comment elle s'appelle

(M relis l'énoncé avec A)

T : y'a Benoit

M : on va mettre ... on met B

M : après on va mettre

M : quelqu'un veut faire ? euh F, F

M : bon voilà c'est un F

M : on va mettre, euh, j'ai pas bien compris ce qu'on va, comment...

E : ya M et K

M : (écrit les lettres sur l'ardoise) maintenant c'est quoi ? Maintenant...

M : alors faut positionner les enfants. Alors..

E : Positionnons ! (souris) Mais on a déjà

M : là on les a bien mis mais il faut écrire tous.

E : Tous et comme, ils disent !

M : je relis ou quoi ? je relis comme ça on sait où ils vont.

M : (lis dans sa tête)

E : Il faut pas que tu lise comme ça (imite le chuchotement) chchch



(Margot lit avec beaucoup d'hésitations, elle se lève pour demander de l'aide E la suis)

E : maître, on arrive pas à lire

Maître : Alors, (lis l'énoncé) 6 enfants sont assis autour d'une table. Il y a Kader, Benoît, Myriam, Laetitia, Fatima et Paul.

Ça je vous le dis parce que les autres ils le savaient pas, il y a trois garçons et trois filles. Kader, Benoit et Paul, ça c'est les garçons. Myriam, Laetitia et Fatima ce sont des filles.

(continue à lire) Myriam n'est pas assise à côté d'un garçon. Fatima n'est pas assise en face de Benoît. Benoît est assis juste à gauche de Kader. Placez les 6 enfants autour de la table. Allez à vous !

M : on sait pas comment on peut faire nous. Chais pas moi !

Les trois regardent partout.

E : bon je vais relire (lis dans sa tête)

M : pose la feuille (à E)

E : là, tu peux mettre Benoit

E : déjà en face on peut mettre le F

M : qui veut mettre le F ?

T : (prend l'ardoise, écris F)

M : Alors, après qu'est ce qui faut mettre ?

E : euh

M : bon allez on réfléchit tous !

E : il est pas beau le F

M : arrête

E : Kader, il faut le mettre là

M : qui veut écrire ?

T : moi

(le timer sonne)

Maître : ça a sonner mais comme vous etes tous au travail, je vais juste vous laisser plus de temps. Vous avez 10 minutes de plus.

( M passe l'ardoise à T)

T : là à côté du B

E : le k c'est ça ( trace la lettre dans l'air)

(M reprend l'ardoise)

M : il reste trois personnes à placer. (relis l'énoncé)

T : nous on fait rien

M : tiens, il faut les placer.

E : réfléchis, réfléchis

M : attends, là, Myriam, elle est pas à côté d'un garçon. Ah mais c'est bon , c'est bon on la met là.

M : là on va mettre Fatima

E : attends, il reste plus que ..

Maitre : Alors vous avez fini le premier ou pas ?

M : euh non !

Maître : vous avez bien avancé

M : alors ensuite, il manque une fille, c'est elle.. c'est bon. Voilà !

E : on a fini !

(E se lève)

## ANNEXE 15 : Guide d'entretiens élèves et enseignant

### **Guide d'entretien semi-directif élève**

#### **Post-séquence**

##### **1. Prise de contact mise en confiance**

- Remarque ou question en contexte pour à l'aise l'enfant
- Je vais te poser des questions pour savoir comment tu te sens avec tes copains, dans la classe, vis-à-vis des apprentissages.
- Est-ce que tu es d'accord pour répondre à mes questions ?
- Je vais enregistrer tes réponses parce que je vais m'en servir pour comprendre comment se passent les relations entre les enfants dans une classe. Mais il n'y a que moi qui vais m'en servir.
- Est-ce que ça va pour toi ?

##### **2. La séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles**

- Est-ce que tu as aimé travailler sur les émotions et sur les relations positives ?
- Qu'est-ce que tu as aimé ? qu'est ce que tu n'as pas aimé ?
- Pourquoi ?

##### **3. Compétences émotionnelles**

- Est-ce que tu as l'impression que c'est plus facile pour toi de dire ce que tu ressens ?
- Qu'est-ce que tu ressens en ce moment ?
- Est-ce que tu as l'impression que les autres te disent plus facilement ce qu'ils ressentent ? Peux-tu me donner un exemple ?

##### **4. Compétences sociales et collaboratives**

- As-tu de bons amis dans la classe ? pourquoi penses-tu que ce sont de bons amis ?
- Quand tu travailles avec des enfants avec lesquels tu ne joues pas habituellement qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce que tu trouves agréable ? Qu'est ce que tu trouves désagréable ?
- Est-ce que pour toi il est plus facile de travailler en groupe ou tout seul ? Pourquoi penses-tu cela ?

# Guide d'entretien semi-directif enseignant

## Post séquence

### 5. Prise de contact mise en confiance

- Votre journée s'est bien passée
- Je vais vous poser des questions pour compléter mes observations et avoir une meilleure analyse de mes données
- Est-ce que ça va pour vous ?
- Cet entretien est enregistré mais il sera anonymé et ne servira que dans le cadre de la rédaction de mon mémoire.

### 6. Mise en œuvre de la séquence de développement des compétences sociales et émotionnelles

- Qu'avez-vous pensé de la séquence sur le développement des compétences psychosociales ?
- Qu'est ce qui était positif ?
- Quelles seraient les limites ou quelles difficultés avez-vous rencontré ?
- Avez-vous remarqué des effets de la séquence sur vos élèves ?

### 7. Compétences émotionnelles

- Avez-vous constaté des effets sur l'expression des émotions de vos élèves ? Si oui pouvez-vous me donner des exemples ? (le vocabulaire employé, la fréquence)
- Avez-vous constaté que vos élèves réutilisent des stratégies apprises lors des séances ? Si oui les quelles ? Pourriez-vous me donner des exemples ? (les messages-je)

### 8. Compétences sociales et collaboratives

- Y-a-t-il des changements dans le comportement des enfants lors des travaux de groupes ? si oui lesquels ?
- Y-a-t-il des changements dans les groupes qui se forment à la récréation ? si oui lesquels ?

## ANNEXE 16 : Grille d'analyse des compétences sociales et émotionnelles

<b>Régulation émotionnelle</b>	
Bonne régulation	RE1 : Parvient à se calmer quand il est excité ou énervé
	RE2 : Contrôle son humeur en cas de désaccord
	RE3 : Parvient à gérer ses déceptions
Difficultés de régulation	RE4 : S'énerve facilement quand il est provoqué
	RE5 : Exprime des émotions fortes face à la frustration
	RE6 : Ne contient pas son excitation
	RE7 : Montre de l'impatience
<b>Comportements sociaux</b>	
Comportements sociaux positifs	CS1 : Tourne son attention vers l'autre
	CS2 : Adopte un ton bienveillant
	CS3 : Parle chacun son tour/ prend le temps d'écouter l'autre
	CS4 : Manifeste des gestes affectueux
	CS5 : Adopte un volume de voix adapté
Comportement sociaux négatifs	CS6 : Absence d'attention/ manque de considération
	CS7 : Gestes mouvements agressifs
	CS8 : Voix forte agressive
	CS9 : Ton méprisant/ ironique/ moqueur
	CS10 : Fait exprès d'endommager les biens des autres
	CS11: Embête les autres
	CS12: S'empare des biens des autres
	CS13: Coupe la parole
CS14: Se met à l'écart/ s'isole	
<b>Communication</b>	
Communication émotionnelle positive	P1 : Fait preuve de solidarité /aide/ encourage/ valorise les autres
	P2 : Favorise la détente/ cherche à diminuer les tensions/ blague/ rit
	P3 : Manifeste son accord/ prend en compte l'avis des autres
	P4 : Exprime des émotions positives
Communication constructive dans la tâche	PT1 : Donne ou demande des suggestions/ directives/ indications
	PT2 : Donne ou demande des orientations/ informations
	PT3 : Donne ou demande une opinion
Communication émotionnelle négative	P5 : Exprime du rejet/ refuse l'aide
	P6 : A des paroles agressives/ menaces/ insulte/ se moque/ rabaisse
	P7 : exprime des tensions du stress/ réclame/ se retire de la discussion
	P8 : Ne prend pas la parole

Références utilisées pour l'élaboration de la grille :

Bales, R. F. (1972), Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre, in Lévy, A., Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1972, pp. 263-277.

## ANNEXE 17 : Grille d'analyse des stratégies de résolution de problème

<b>Stratégies cognitives d'identification de l'objectif et de compréhension</b>	
Identification efficace	I1 : Débute l'activité
	I2 : Se réfère verbalement ou gestuellement à l'objectif
	I3 : Ecoute ou demande l'explication ou l'approbation de l'objectif
	I4 : Met à jour les obstacles
Identification absente ou erronée	I5 : reste passif (ne débute pas l'activité)
	I6 : Enonce un objectif erroné ou se lance dans une résolution étonnée
<b>Stratégies cognitives exploratoires et d'exécution</b>	
Stratégie efficaces	EX1 : Utilise des représentations graphiques, symboliques ou verbales pour représenter les données
	EX2 : Planifie/ anticipe des moyens à mettre en œuvre
	EX3 : Utilise une stratégie par essaie-erreurs
Stratégie absente ou erronée	EX4 : Ne fait pas d'action spontanée
	EX5 : Fait des actions de manière anarchique (fait pour faire)
	EX6 : Répond au hasard
<b>Stratégies cognitives d'évaluation</b>	
Auto-évaluation	EV1: Identifie ses éventuelles erreurs et ajuste ou corrige
	EV2 : demande de l'aide ou l'approbation pour la correction des erreurs qu'il identifie
Absence d'auto-évaluation	EV3 : Pas d'auto-évaluation

Références utilisées pour l'élaboration de la grille :

Descaves, A. (1992). L'activité de résolution de problème. In Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes (Hachette éducation).

Nader-Grosbois, N (2007). Chapitre1. Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? In Régulation, autorégulation, dysrégulation (p. 15-30). Mardaga. <https://www.cairn.info/regulation-autoregulation-dysregulation--97832870099322-p-15.htm>

PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf. (2015). Consulté 24 avril 2023, à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-France-French.pdf>

**ANNEXE 18 : Grille d'analyse de la séance identifier les émotions**

<b>Identification et compréhension des émotions</b>	
Identification correcte	IE1 : utilise du vocabulaire des émotions secondaires/ utilise un vocabulaire précis et descriptif
	IE2 : prélève des indices qui permettent de les reconnaître
	IE3 : décrivent la valence et/ou l'intensité
Compréhension de l'utilité et du fonctionnement des émotions	CE1 : identifie le besoin lié à l'émotion
	CE2 : montre qu'il comprend que l'émotion a des conséquences sur les pensées et sur les actes / qu'elle est à l'intérieur de soi
Difficulté d'identification	DI1 : utilise du vocabulaire qui n'appartient pas au vocabulaire des émotions
	DI2 : Utilise seulement du vocabulaire des émotions primaires
	DI3 : prélève des indices erronés, très imprécis
	DI4 : nomme les émotions au hasard

### **Annexe 19 : Grille d'analyse des séances : cahier de gratitude**

<b>Développement de l'orientation reconnaissante</b>	
Objectif non atteint	N1 : N'écris rien, ne souhaite pas participer
	N2 : Répète des phrases des camarades, se répète lui-même
Objectif partiellement atteint	O1 : Formule des phrases originales, exprime de la gratitude envers des choses superficielles (jeux, objets ou habits de marques, apparences)
Objectif atteint	O2 : Formule des phrases originales, exprime de la gratitude envers des choses essentielles, des personnes, des êtres vivants (jeux ou activités épanouissantes, famille, amis, compétences, objets essentiels... )

### **ANNEXE 20 : Grille d'analyse de la séance échange de compliments**

<b>Développement de liens sociaux positifs</b>	
Objectif non atteint	N1 : Ne dis rien, ne souhaite pas participer
	N2 : Répète des phrases des camarades
Objectif partiellement atteint	O1 : Formule des compliments sur l'apparence, les choses directement visibles ou des compliments très généraux
Objectif atteint	O2 : Formule des compliments précis lié directement à l'interlocuteur

### **ANNEXE 21 : grille d'analyse de l'écoute silencieuse**

Objectif non atteint	N1 : Parle, n'écoute pas l'autre
	N2 : Ne parle pas mais s'agite/ joue/ regarde à côté. Ne montre pas d'attention pour son interlocuteur
Objectif partiellement atteint	O1 : Ne parle pas et tourne son regard vers son interlocuteur
Objectif atteint	O2 : Ne parle pas, témoigne d'une attitude accueillante à travers des expressions faciales, des hochements de tête, peut brièvement soutenir les propos de l'autre par des questions



**ANNEXE 22 : Tableau de condensation de la séance identifier les émotions**

<b>Identification et compréhension des émotions</b>		
Identification correcte	IE1 : utilise du vocabulaire des émotions secondaires/ utilise un vocabulaire précis et descriptif	<p>E : je connais apaisé, c'est comme tranquille.</p> <p>E : on me fait plaisir et je suis un peu ému parce que je m'y attendais pas</p> <p>E : déçu</p> <p>E : impatient</p> <p>Plusieurs E : ah surpris, surpris émerveillé impressionné</p> <p>Plusieurs élèves : euh déçu, ému, triste</p> <p>Plusieurs élèves : joyeuse, heureuse, amoureuse, passionnée,</p> <p>Plusieurs E : stressé ; stressé</p> <p>Plusieurs E : euh triste, excité, excité</p> <p>Plusieurs E : surpris, étonné, effrayé</p> <p>Plusieurs E : détendu, la sérénité</p> <p>Plusieurs E : énervé, énervé, la colère</p>
	IE2 : prélève des indices qui permettent de les reconnaître	<p>E : quand on est énervé, on fronce les sourcils comme ça.</p> <p>E : ben, elle a fait comme ça avec la montre (tapote le poignet) ça veut dire qu'il regarde l'heure, il attend.</p> <p>E : elle a fermé les yeux et elle a fait comme si elle s'allongeait par terre</p> <p>E : non la bouche elle s'ouvre</p> <p>E : t'es bouché-bée</p> <p>E : la bouche en creux, les yeux ouverts comme ça</p> <p>E : la tête, la tête et les joues gonflées</p> <p>E : on voit la tête qui tombe</p> <p>E : la tête sur le côté, les yeux aussi, les bras qui tombent</p> <p>E : elle a mis la main sur le menton</p> <p>E : elle a fait ça avec les bras</p> <p>E : elle avait les dents qui claquaient</p> <p>E : les yeux, les yeux pliés</p> <p>E : elle tapait des pieds</p> <p>E : et son visage qui est tout serré, les dents serrés</p> <p>E : les sourcils, les yeux, les sourcils et les bras aussi.</p>
Compréhension de l'utilité et du fonctionnement des émotions	CE2 : montre qu'il comprend que l'émotion a des conséquences sur les pensées et sur les actes / qu'elle est à l'intérieur de soi	<p>E : les émotions, euh les émotions ça fait agir</p> <p>E : ça peut défendre</p> <p>E : le corps... ça doit se passer dans le corps.</p>
	CE3 : décrivent la valence et/ou	<p>E : aussi ben des fois, elles sont agréables et des fois pas</p> <p>E : les émotions ça monte et ça descend.</p>

	l'intensité	E : ça monte c'est un peu la colère par exemple et quand ça descend c'est un peu plus doux.
Difficulté d'identification	DI1 : utilise du vocabulaire qui n'appartient pas au vocabulaire des émotions	E : celui qui aime pas attendre E : moi j'aurais dit yoga Plusieurs E : penser, être dans la lune
	DI2 : Utilise seulement du vocabulaire des émotions primaires	E : euh triste
	DI4 : nomme les émotions au hasard	Plusieurs E : Impatient, déçu, épuisé

**ANNEXE 23 : Tableau de condensation de l'analyse des séances : cahier de gratitude**

<b>Développement de l'orientation reconnaissante</b>		
Objectif non atteint	N1 : N'écrit rien, ne souhaite pas participer	
	N2 : Répète des phrases des camarades, se répète lui-même	<p>Mar : je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des bons amis</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des copines.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que ce matin le ciel était beau, Parce que le maître existe</p> <p>Je suis reconnaissante parce que je vais avoir un chat. J'ai une cour et que le maître est gentil.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai des parents.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai de bons amis.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que le ciel était beau.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que le maître est gentil.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que je m'appelle Yana.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai une école.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai un chien.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai un chien.</p> <p>Parce que j'ai un maître</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai une école</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai une école</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai deux frères.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai un sapin</p> <p>Parce que je fais des légos.</p>
Objectif partiellement atteint	O1 : Formule des phrases originales, exprime de la gratitude envers des choses superficielles (jeux, objets ou habits de marques, apparences)	<p>Parce que j'ai de beaux cheveux.</p> <p>Et que ce matin j'ai ouvert la plus grosse case du calendrier et que c'est le week-end.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que hier on a été à Zara et c'est l'anniversaire de Louan.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que maman m'a acheté une boule de Noël stich.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai la télé.</p> <p>Je suis reconnaissante parce que j'ai des poupées.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai des cartes pokémons</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai un calendrier infini</p> <p>Dragon ball Z</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai des lego chez moi.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai fornite</p> <p>Parce que j'aime les légos.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai une swich.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'ai des doudous.</p> <p>Je suis reconnaissant parce que j'aime les tortues ninjas.</p>
Objectif atteint	O2 : Formule des phrases originales, exprime de la gratitude envers des choses essentielles, des	<p>Y : parce qu'on a une ferme</p> <p>J : parce qu'on peut aller à l'école. Parce qu'il y a des pays où on peut pas aller à l'école.</p> <p>Mar : je suis reconnaissante parce que j'ai de bons amis</p> <p>A : parce que j'ai de la nourriture, parce que ya des pays qui en ont pas.</p>

	<p>personnes, des êtres vivants (jeux ou activités épanouissantes, famille, amis, compétences, objets essentiels... )</p>	<p>L : je suis reconnaissant parce que je fais de la farine (les parents de L sont agriculteurs )  Mar : je suis reconnaissante parce que je fais plein d'activités.  Mal : je suis reconnaissant parce que que j'ai des chats que j'aime.  Y :(lis) je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des parents, je suis reconnaissante parce que j'ai des bons amis.  A : je suis reconnaissant parce que le maître existe  J : je suis reconnaissant parce que j'ai un chat très doux.  Je suis reconnaissante parce que Yana m'a fait un gâteau.  Parce que j'ai 8 chiens.  Je suis reconnaissante parce que j'ai une famille  Parce que Yana vient ce soir  Je suis reconnaissante parce que l'école existe et Noël c'est bientôt et ... a fait le sapin.  Je suis reconnaissante parce qu'on apprend plein de choses à l'école  Je suis reconnaissante parce que c'est mon anniversaire le 11 janvier et parce que je m'appelle Margot et les fiches sont trop bien.  Je suis reconnaissante parce qu'on m'a dit des compliments très bien et que je sais écrire et qu'on a pas fait la fiche.  Je suis reconnaissante parce qu'un ami à papa et maman est venu ...  Je suis reconnaissante parce que j'ai un chat.  Je suis reconnaissante parce que ce soir je vais chez Margot.  Je suis reconnaissante parce que j'ai des livres.  Je suis reconnaissante parce qu'on fait lecture.  Je suis reconnaissante parce que je suis dans une école.  Je suis reconnaissante parce qu'on fait Egypte.  Je suis reconnaissante parce que je vie.  Je suis reconnaissante parce que j'ai mis le sapin.  Je suis reconnaissante parce que j'aime ma place.  Je suis reconnaissante parce que j'ai des habits  Je suis reconnaissante parce qu'au marché de Noël j'étais vendeuse  Je suis reconnaissante parce qu'il va neiger chez moi.  Je suis reconnaissante parce que pendant les vacances je suis allée au cinéma  Je suis reconnaissante parce que j'ai passé de bons moments avec ma famille.  Je suis reconnaissante parce que j'ai passé un Noël super.  Je suis reconnaissante parce que je me suis remis amis avec « julille »  Je suis reconnaissant parce que j'ai des poissons.  Je suis reconnaissant parce que j'ai une maison.  Je suis reconnaissant parce que j'ai des parents.  Parce que j'ai un papi,  Parce que j'ai une mamie.  Parce qu'il y a un sapin</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Parce que le papa Noël va bientôt passer.  Je suis reconnaissant parce que j'ai un frère qui s'appelle Malone parce que j'ai un autre frère  Parce que je vais avoir des lunettes  Parce que je vais faire de la piscine  Je suis reconnaissant parce que je fais de l'escalade.  Je suis reconnaissant parce que j'ai eu des cadeaux,  Parce que j'ai une chambre  Je suis reconnaissant parce que j'ai des chats que j'aime  Je suis reconnaissant parce que je suis allé en Espagne  Je suis reconnaissant parce que j'ai fait de la boxe  Je suis reconnaissant parce que j'ai fait mon sapin.  Je suis reconnaissant parce que chez mon papi et ma mamie, ils ont un chien qui s'appelle Nino et que j'aime.  Je suis reconnaissant parce que ce soir je vais chez ma mamie.  Je suis reconnaissant parce que je sais manger avec les baguettes chinoises.  Je suis reconnaissant parce que j'aime l'Egypte.  Je suis reconnaissant parce que c'est bientôt Noël.  Je suis reconnaissant parce que j'ai un sapin.  Je suis reconnaissant parce que j'aime mes parents.  Parce que j'aime Noël.  Je suis reconnaissant parce que j'ai fait un gâteau.  Parce que je suis à l'école.  Je suis reconnaissante parce que j'ai une cousine.  Parce que j'ai deux chats. Parce que j'aime lire.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**ANNEXE 24 : Tableau de condensation de l'analyse de la séance échange de compliments**

<b>Développement de lien sociaux positifs</b>		
Objectif non atteint	N1 : Ne dis rien, ne souhaite pas participer	
	N2 : Répète des phrases des camarades	
Objectif partiellement atteint	O1 : Formule des compliments sur l'apparence, les choses directement visibles ou des compliments très généraux	Maé : Margot, je trouve que tu as une belle montre Margot : je trouve que ton ensemble noir est très joli Maé : Antoine tu as de belles chaussettes Antoine : Malone, je trouve que tu as de beaux cheveux Yana : Je trouve que tu as de belles lunettes Armand : Malone, tu as de belles dents Armand : tu as de belles lunettes Yana : je trouve que tu as de beaux yeux
Objectif atteint	O2 : Formule des compliments précis lié directement à l'interlocuteur	Malone : Antoine, je trouve que tu es fort aux fiches d'exercices, tout ce qui est pour réfléchir. Antoine : je trouve que tu es fort à la balle au prisonnier Margot : Malone, je trouve que tu es très fort à la poterie Malone : Margot, je trouve que tu as une bonne mémoire Juliette : Maître, je trouve que tu sais tout faire Malone : Armand, tu as de belles oreilles et puis tu ris tout le temps

**ANNEXE 25 : tableaux de condensation de l'analyse du pré-test groupe 1**

<b>Régulation émotionnelle</b>		
Manque de régulation	RE5 : Exprime une émotion forte face à la frustration / exprime de l'énervement	<p>A : « Mais c'est pas ma faute. Bin tiens fais-le alors » (jette la feuille à E, agacé)</p> <p>Y : « Elle est juste là sa trousse. Prends ta trousse ! (insiste) Prends ta trousse ! A s'il te plait ! »</p> <p>Y : « Tu l'as pas ! c'est pour ça que t'en as une juste là ! » (agacée)</p> <p>Y : « t'as pas compris, là on met le jaune » (agacée)</p> <p>A : « Bin commence toi » (agacé)</p> <p>H : « C'est rougeuh ! »</p> <p>Y : « Bin coloriez ! »</p> <p>Y : « Prends une ardoise parce que là tu fais n'importe quoi. »</p> <p>Y : « Bon allez prends ton ardoise » (s'agace)</p> <p>Y : « Bin t'embête pas toi ! C'est lui (montre An) qui doit dessiner ! »</p>
	RE7 : Montre de l'impatience	<p>Y : « Elle est où ton ardoise ? son ardoise elle est ... Allez ! Allez ! » (impatiente)</p> <p>Y : « Allez ! Allez A ! trois minutes, deux, une.. »</p>
	RE8 : Se dévalorise	A : « Chui nul ! » (fais passer la feuille à T)

Tableau de condensation : régulation émotionnelle, du verbatim de la séance prêt-test, analysé selon la grille (Annexe 5) au regard de la première question de recherche

<b>Comportements sociaux</b>		
Comportements sociaux négatifs	CS6 : Absence d'attention/ manque de considération	<p>Y : (Ne prends pas en compte la remarque de H) « J'ai Lucie, Gabin (rit), Louisa, Antoine, euh. »</p> <p>Y : « Les tulipes on les fait, je sais pas de quelle couleur c'est (ne prend pas en compte les suggestions des autres) »</p> <p>Y : (reste sur sa position) « La couleur de la tulipe, je sais pas ce que c'est. »</p>
	CS11 : embête les autres / Fais des grimaces	<p>(A tire la langue)</p> <p>(H cache l'ardoise de A dans son casier pendant qu'il est au fond de la classe)</p>

	CS12 : s'empare du bien des autres /prend des mains	(H essaye de prendre la feuille des mains)
	CS13 : coupe la parole	H : (coupe la parole) « Ca c'est rouge, ça c'est gris, blanc, jaune, bleu » (Dit au hasard, sans relation avec l'énoncé) A : « Arrêtez de parler, (coupe la parole), il reste 11 minutes là. » A : (la coupe) « Bon c'est pas grave ! les tulipes on les fait quelle couleur ? » A : (la coupe) « non rouge, rouge »
	CS14 : se met à l'écart/ se sent rejeter	An : « J'aurais préféré aller avec les petits. C'est pas la couleur jaune une tulipe. La couleur noire elle existe pas. »

### Communication

<b>Communication constructive dans la tâche</b>	PT1 : Donne ou demande des suggestions/directives/indications	A : (revient) « bon on fait quoi ? » A : « On fait quoi ? » A : « Attends, je comprends pas, comment on va faire les fleurs. Sinon on va les faire pareil. » A : « On on a qu'a faire les téléphones en premier » Y : « Mais oui, mais là on peut mettre juste le jaune. Ca c'est pas à côté du gris, pas à côté du bleu, c'est à côté du vert. » Y : « Juste, on devrait commencer par lui, voilà parce que là on a même pas commencé. » Y : « Bin y'en a 20. » Y : « Donc euh les tulipes. » Y : « Fais 12 paquets de bleu. » Y : (montre à A sur la feuille) « Là t'en fais 12 et t'en rajouteras 8 d'une autre couleur. » Y : « Tu devrais faire un peu plus petit ! » Y : « Donc non ! pas avec ton feutre ! avec un feutre véléda » A : « Bin je dessine quoi ? » An : « Dessine l'image sur l'ardoise »
	PT2 : Donne ou demande des orientations/informations	A : « Sinon on va les faire pareil les fleurs, on sait pas comment les faire. » H : « Y'en a cinq » (montre les téléphones) Y : « Bin qu'est ce que tu veux que je fasse ? » Y : « Bin là faut qu'on fasse euh bin qu'on fasse 20 tulipes et 8 iris. » (se trompe)



		H : « Elles sont de la couleur rouge. » An : « Bon T, il fait le premier exercice et E fait le deuxième. »
	PT3 : Donne ou demande une opinion	Y : « Bin là y'en a un, là y'en a un, là y'en a un, là y en a un. Qui veut que je lise ? toi ? »
Communication émotionnelle négative	P5 : Exprime du rejet/ refuse l'aide / refuse d'entrer dans la tâche	H : « Jsais pas commence » (pousse la feuille vers E) A : « C'est nul » Y : « Bin j'en sais rien » (Tous se jettent la feuille les uns aux autres)
	P6 : A des paroles agressives/ menaces/ insultes/ se moque/ rabaisse	Y : (moqueuse) « Donc c'est de la couleur « non »? » A : (moqueur imite) « Un feutre véléda ! » A : « Je vais prendre un feutre véléda » (imite toujours) H : « Véléda »(répète avec le même ton que A)

Tableau de condensation : communication,  
du verbatim de la séance prêt-test, analysé selon la grille (Annexe 5)

<b>Stratégies cognitives d'identification de l'objectif et de compréhension</b>		
Identification efficace	I1 : Débute l'activité	E : « Donc (lis) sur le bureau d'un homme. »
	I2 : Se réfère verbalement ou gestuellement à l'objectif	E : (coupe la parole) « On fait une d'une couleur et d'une autre couleur. Ils ont combien d'amis, c'est ça le truc. »
	I3 : Ecoute ou demande l'explication ou l'approbation de l'objectif	A : « Attends, je comprends pas, comment on va faire les fleurs. Sinon on va les faire pareil. »
	I4 : met à jour les obstacles	A : « Sinon on va les faire pareil les fleurs, on sait pas comment les faire. »
Identification absente ou erronée	I5 : reste passif (ne débute pas l'activité) / ne sais pas par où commencer se bloque	T : « Jsais pas commence » (pousse la feuille vers E) A : « On fait quoi ? » T : « Bon on fait quoi là ? »
	I6 : Enonce un objectif erroné ou se lance dans une résolution erronée	T : (coupe la parole) « Ça c'est rouge, ça c'est gris, blanc, jaune, bleu. » (Dit au hasard, sans relation avec l'énoncé) E : « Bin y'en a 20. » E : « Bin là faut qu'on fasse euh bin qu'on fasse 20 tulipes et 8 iris. » (se trompe) A : « Il en a 50. » (dit au hasard) E : « On fait 50 paquets de 3 ! » E : « Mais si à côté.. là on peut mettre le téléphone blanc ou le téléphone jaune, là j'en sais rien, là non plus, à non plus. » T : « On avait dit au départ du rouge et du gris et du bleu. » (dit au hasard)
<b>Stratégies cognitives exploratoires et d'exécution</b>		
Stratégie efficace	EX2 : Planifie/ anticipe des	E : (montre à A sur la feuille) « Là t'en fais 12 et

	moyens à mettre en œuvre.	t'en rajoutera 8 d'une autre couleur. »
	EX4 : Gère le temps	A : « Arrêtez de parler, (coupe la parole), il reste 11 minutes là. » An : « Allez, il reste que 10 minutes. » An : « Il reste que 4 minutes. »
<b>Stratégies cognitives d'évaluation</b>		
Auto-évaluation	EV1 : Identifie ses éventuelles erreurs et ajuste ou corrige	E : « T'as pas compris, là on met le jaune (agacée) » E : « Mais oui, mais là on peut mettre juste le jaune. Ça c'est pas à côté du gris, pas à côté du bleu, c'est à côté du vert. »

**ANNEXE 26 : Tableau de condensation de l'analyse du post-test**

<b>Régulation émotionnelle</b>		
Bonne régulation	RE3 : Parviens à gérer ses déceptions/ persévère	Ma : « oh !(se rend compte que ça ne fonctionne pas.) » Y : « ah ben on peut plus » A : (redessine un quadrillage) An : (prends la feuille et essaye de placer les jetons) « ah non » A : (reprend la feuille et dessine un nouveau quadrillage)
Manque de régulation	RE7 : Montre de l'impatience	A : « ah voilà ça marche pas ! Fais le à ma place, faudra le faire 40 millions de fois. »
	RE8 : Se dévalorise	A : « on est les plus nuls ! »

<b>Comportements sociaux</b>		
Comportements Sociaux positifs	CS2 : Adopte un ton bienveillant/ fait preuve de politesse	Y : « steplait t'as la trousse »
Comportements sociaux négatifs	CS11 : embête les autres	(M et H se poussent tête contre tête)

<b>Communication</b>		
Communication émotionnelle positive	P1 : Fait preuve de solidarité/ aide/ encouragement/ valorise les autres	Y : « Et voilà, on a fini ! » An : « Maintenant l'autre ! » Y : « tu veux l'arranger Hayden (ton affectueux) » Ma : « (tend un noir à A) » Y : (tend la feuille à H qui jusque-là était resté à l'écart) A : « tu sais comment faire Hayden ? » Y : (recentre l'attention en touchant le bras de A) An : « Dessine le gris. Hayden, le noir on peut le

		mettre là. » (Tente d'intégrer H)
	P2 : Favorise la détente/ cherche à diminuer les tensions/ blague/ rit	Tous : (ils rient) A : « ouais ! » (content)
	P3 : Manifeste son accord/ prend en compte l'avis des autres	A : (tend la feuille à A), « là je mets Myriam, » Y : « bin il a raison » A : (regarde le timer), « il reste 5 minutes, on a pas encore fini un exercice » Y : « Allez on se dépêche » A : « Mets kader et après Benoit et là je sais pas qui » (cherche le prénom sur la feuille) Y : « oui ! » T : « oui mais si tu mets là un blanc, là »
Communication constructive dans la tâche	PT1 : Donne ou demande des suggestions/ directives/ indications	A : « Mais faut faire quoi ? les deux en même temps ? » Y : « on doit faire le premier et ensuite le deuxième. T'as compris ? les deux. » A : « mais je ne sais pas comment faire. » An : « bin il faut dessiner » Ma : « bin on efface ces ronds là (montre sur la feuille), on pouvait pas mettre le noir » H : « On refait les carrés. » Y : « Attends, y a deux noirs là, on t'a dit, il peut pas y avoir deux noirs (elle relit la consigne) les jetons (lis dans sa tête) dans chaque ligne et dans chaque colonne, 3 jetons de couleur différentes. »
	PT2 : Donne ou demande des orientations/ informations	Y : « Bin il faut qu'on fasse tout » Y : « (commence à lire) Myriam n'est pas, (Ma montre le promble 2 du doigt), ça c'est le problème 2, on lit le premier. » Y : « tu prends un stylo? » Y : « Où est Myriam ? Elle est pas assise à côté d'un garçon, elle est assise à côté d'une fille. »

		<p>Ma : « ça c'est une fille ? ( montre le prénom sur la feuille), on peut la mette là. »</p> <p>Y : « ça c'est les pieds, elle est pas assise sur les pieds, elle est pas assise sur les pieds d'une table. »</p> <p>An : « à gauche c'est une fille »</p> <p>A : « 1, 2, 3, 4, 5 et 6 voilà des chaises »</p> <p>Y : « ça c'est le pied de la chaise ( repasse sur le pied) »</p> <p>An : « les trois filles là et les trois garçons là. Les trois filles là (il montre) »</p> <p>Y : « on le sait, mais elle est pas assise en face euh de benoit (relit dans sa tête) »</p> <p>Y : « Non pas un gris, là y a déjà un gris (montre la ligne) »</p> <p>An : « on efface les deux ronds »</p>
	<p>PT3 : Donne ou demande une opinion</p>	<p>A : « on commence par celui-là »</p> <p>A : « (prend la feuille) un rond, là ça change rien, je mets les pieds (dessine la table) »</p> <p>A : « (se tourne vers le maître qui est juste à côté) C'est qui les filles là-dedans ? »</p> <p>Ma : « Et les filles ? »</p> <p>Y : « Myriam ? »</p> <p>A : « il faut mettre les deux filles là »</p> <p>An : « Mets une M, un M »</p> <p>Y : « Apparemment, Fatima n'est pas en face de Benoit, voilà ! »</p> <p>A : « bin sinon on a qu'a juste le refaire là, faut le refaire tfaçon »</p> <p>An : « il est là le gris »</p> <p>A : « le noir je le mets.. euh.. ici »</p> <p>Y : « le noir ? »</p> <p>A : « et là le blanc »</p> <p>A : « Non là le blanc »</p> <p>A : « faut mettre le noir ici »</p>

		Y : « attends le noir, on peut le mettre là, ça part en diagonale » A : « le seul moyen c'est de le mettre là. »
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Stratégies cognitives d'identification de l'objectif et de compréhension</b>		
Identification efficace	I2. Se réfère verbalement ou gestuellement à l'objectif	Y : « on doit faire le premier et ensuite le deuxième. T'as compris ? les deux. » A : « on commence par celui-là »
	I3. Ecoute ou demande l'explication de l'objectif	A : « Mais faut faire quoi ? les deux en même temps ? » Y : « Myriam ? » Y : « ben, qu'est-on à faire » An : « Dessine le gris. Hayden, le noir on peut le mettre là ? » A : « tu sais comment faire Hayden ? » A : « (se tourne vers le maître qui est juste à côté) C'est qui les filles là-dedans ? »
	I4. Met à jour les obstacles	Y : « Où est Myriam ? Elle est pas assise à côté d'un garçon, elle est assise à côté d'une fille ». Y : « ça c'est les pieds, elle est pas assise sur les pieds, elle est pas assise sur les pieds d'une table. »
Identification absente ou erronée	I5. Reste passif/ ne sais pas par ou commencer/ se bloque	Y : « on sait pas quoi faire » A : « on est les plus nuls ! » A : « mais je ne sais pas comment faire. » A : « ah voilà ça marche pas ! Fais le à ma place, faudra le faire 40 millions de fois. »

Tableau de condensation du verbatim de la séance post-test, groupe 1, analysé selon la grille (Annexe 6) au regard de la seconde question de recherche

<b>Stratégies cognitives exploratoire d'exécution</b>		
Stratégie efficace	EX1. Utilise des représentations graphiques, symboliques ou verbales pour représenter les données	Y : « 1, 2, 3, 4, 5 (dessine des chaises) » A : « 1, 2, 3, 4, 5 et 6 voilà des chaises » A : « (reprend la feuille et dessine un nouveau quadrillage) » A : « (redessine le quadrillage), chais pas bien faire ça moi ! (commence à dessiner des jetons) » A : « (prend la feuille) un rond, là ça change rien, je mets les pieds (dessine la table) »

<p>EX2 :Planifie/ anticipe des moyens à mettre en œuvre, montre un suivi de la réflexion</p>	<p>H : « oui mais si tu mets là un blanc, là »  H : « on refait les carrés »  Ma : « ça c'est une fille ? ( montre le prénom sur la feuille), on peut la mette là »  Y : « on le sait, mais elle est pas assise en face euh de benoit (relit dans sa tête) »  Y : « là le noir, là le blanc, tu vois ! »  Y : « attends le noir, on peut le mettre là, ça part en diagonale »  Y : « apparemment, Fatima n'est pas en face de Benoit, voilà ! »  An : « on efface les deux ronds »  An : « Mets une M, un M »  An : « Maintenant l'autre ! »  An : « les trois filles là et les trois garçons là. Les trois filles là (il montre) »  An : « il est là le gris »  An : « bin il faut dessiner »  An : « à gauche c'est une fille »  A : « Mets kader et après Benoit et là je sais pas qui (cherche le prénom sur la feuille) »  A : « le seul moyen c'est de le mettre là. »  A : « le noir je le mets.. euh.. ici »  A : « il faut mettre les deux filles là »  A : « faut mettre le noir ici »  A : « et là le blanc »  A : « bin sinon on a qu'a juste le refaire là, faut le refaire tfaçon »  A : « (tend la feuille à A), là je mets Myriam, »</p>
<p>EX3 :Utilise une stratégie par essaie-erreur</p>	<p>A : (dessine des ronds des trois couleurs dans le quadrillage)  A : (tente de mettre les jetons au hasard et dessine des ronds)</p>
<p>EX4 : Gère le temps</p>	<p>Y : « Allez on se dépêche »  A : « il reste trois minutes »  A : « (regarde le timer), il reste 5 minutes, on a pas encore fini un exercice »</p>

Tableau de condensation du verbatim de la séance post-test, groupe 1, analysé selon la grille  
(Annexe 6) au regard de la seconde question de recherche

**Stratégies cognitives d'évaluation**

Auto-évaluation	EV1 : Identifie ses éventuelles erreurs et ajuste et corrige	<p>Ma : « bin on efface ces ronds là ( montre sur la feuille), on pouvait pas mettre le noir »</p> <p>Y : « C'est pas un rond c que t'as fait, faut l'arranger »</p> <p>Y : « Attends y a deux noirs là, on t'a dit, il peut pas y avoir deux noirs (elle relit la consigne) les jetons (lis dans sa tête) dans chaque ligne et dans chaque colonne, 3 jetons de couleur différentes »</p> <p>Y : » ah ben on peut plus »</p> <p>An : « (prends la feuille et essaye de placer les jetons) ah non »</p> <p>A : « Non là le blanc »</p>
Temps de travail		25 minutes

Tableau de condensation du verbatim de la séance post-test, groupe 1, analysé selon la grille (Annexe 6) au regard de la seconde question de recherche

**ANNEXE 27 : Scan des cahiers de gratitude de 4 élèves**



Je suis reconnaissant parce  
que j'ai des chat que j'aime.

Je suis reconnaissant parce  
que je suis aller en Espagne.

Je suis reconnaissant parce que  
j'ai un claudrier infini Doreigne  
balle ry.

Je suis reconnaissant parce que j'ai fait

de la ~~fa~~ box.

Je suis reconnaissant parce que  
j'ai fait mon sypin

Je suis reconnaissant parce que  
cher mon papi et ma mamie

ils sont ~~ses~~ ~~avec chienne~~  
un chien qui s'appelle Nito  
et que j'aime

Je suis reconnaissant parce que  
j'ai des loge chat moi

Je suis reconnaissant parce que  
je suis avec ma  
mamie

Je suis reconnaissant parce que je suis  
manger avec les loge chinoise

Je suis reconnaissant parce que j'aime  
mes parents.

parce que j'aime Noël

parce que j'aime faire des legs

Je suis reconnaissant parce que  
j'ai une ~~bonne~~ cousine

Parce que j'ai deux chats

Parce que j'aime lire

## Annexe 28 : Transcription des phrases des cahiers de gratitude

Cahier de Margot :

Je suis reconnaissante parce que Yana m'a fait un gateau.

Je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture, je suis reconnaissante parce que j'ai des copines.

Je suis reconnaissante parce que ce matin le ciel était beau,

Parce que le maître existe

Parce que j'ai 8 chiens.

Je suis reconnaissante parce que j'ai une famille

Parce que Yana vient ce soir

Parce que j'ai de beaux cheveux.

Je suis reconnaissante parce que l'école existe et Noël c'est bientôt et ... a fait le sapin.

Je suis reconnaissante parce qu'on apprend plein de choses à l'école

Et que ce matin j'ai ouvert la plus grosse case du calendrier et que c'est le week-end.

Je suis reconnaissante parce que c'est mon anniversaire le 11 janvier et parce que je m'appelle Margot et les fiches sont trop bien.

Je suis reconnaissante parce que hier on a été à Zara et c'est l'anniversaire de Louan.

Je suis reconnaissante parce que je vais avoir un chat.

J'ai une cour et que le maître est gentil.

Je suis reconnaissante parce qu'on m'a dit des compliments très bien et que je sais écrire et qu'on a pas fait la fiche.

Cahier de Yana :

Je suis reconnaissante parce que j'ai de la nourriture.

Je suis reconnaissante parce que j'ai des parents.

Je suis reconnaissante parce que j'ai de bons amis.

Je suis reconnaissante parce qu'un ami à papa et maman est venu ...

Je suis reconnaissante parce que j'ai un chat.

Je suis reconnaissante parce que le ciel était beau.

Je suis reconnaissante parce que ce soir je vais chez Margot.

Je suis reconnaissante parce que maman m'a acheté une boule de Noël stich.

Je suis reconnaissante parce que j'ai des livres.

Je suis reconnaissante parce qu'on fait lecture.

Je suis reconnaissante parce que je suis dans une école.  
Je suis reconnaissante parce que j'ai la télé.  
Je suis reconnaissante parce que le maître est gentil.  
Je suis reconnaissante parce qu'on fait Egypte.  
Je suis reconnaissante parce que je vie.  
Je suis reconnaissante parce que j'ai des poupées.  
Je suis reconnaissante parce que j'ai mis le sapin.  
Je suis reconnaissante parce que j'aime ma place.  
Je suis reconnaissante parce que je m'appelle Yana.  
Je suis reconnaissante parce que j'ai des habits  
Je suis reconnaissante parce qu'au marché de Noël j'étais vendeuse  
Je suis reconnaissante parce qu'il va neiger chez moi.  
Je suis reconnaissante parce que pendant les vacances je suis allée au cinéma  
Je suis reconnaissante parce que j'ai passé de bons moments avec ma famille.  
Je suis reconnaissante parce que j'ai passé un Noël super.  
Je suis reconnaissante parce que je me suis remis amis avec « julille »

#### Cahier de Hayden

Je suis reconnaissant parce que j'ai des poissons.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai une maison.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai des parents.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai une école.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai un chien.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai un chien.  
Parce que j'ai un maître  
Je suis reconnaissant parce que j'ai une école  
Parce que j'ai un papi,  
Parce que j'ai une mamie.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai des cartes pokémons  
Parce qu'il y a un sapin  
Parce que le papa Noël va bientôt passer.  
Je suis reconnaissant parce que j'ai un frère qui s'appelle Malone parce que j'ai un autre frère  
Parce que j'ai le ....

Je suis reconnaissant parce que j'ai une école

Parce que je vais avoir des lunettes

Parce que je vais faire de la piscine

Je suis reconnaissant parce que je fais de l'escalade.

Je suis reconnaissant parce que j'ai deux frères.

Je suis reconnaissant parce que j'ai eu des cadeaux,

Parce que j'ai une chambre

Parce que j'ai (une figure) ?

Je suis reconnaissant parce que j'ai un sapin

Parce que je ...

Cahier de Malone

Je suis reconnaissant parce que j'ai des chats que j'aime

Je suis reconnaissant parce que je suis allé en Espagne

Je suis reconnaissant parce que j'ai un calendrier infini Dragon ball Z

Je suis reconnaissant parce que j'ai fait de la boxe

Je suis reconnaissant parce que j'ai fait mon sapin.

Je suis reconnaissant parce que chez mon papi et ma mamie, ils ont un chien qui s'appelle Nino et que j'aime.

Je suis reconnaissant parce que j'ai des lego chez moi.

Je suis reconnaissant parce que ce soir je vais chez ma mamie.

Je suis reconnaissant parce que je sais manger avec les baguettes chinoises.

Je suis reconnaissant parce que j'aime l'Égypte.

Parce que j'aime les Égyptiens

Parce que le sphinx.

Je suis reconnaissant parce que j'ai fornite

Je suis reconnaissant parce que c'est bientôt Noël.

Parce que j'aime les légos.

Je suis reconnaissant parce que j'ai une swich.

Je suis reconnaissant parce que j'ai un sapin.

Je suis reconnaissant parce que j'ai des doudous.

Je suis reconnaissant parce que j'aime mes parents.

Parce que j'aime Noël.

Parce que je fais des légos.

Je suis reconnaissant parce que j'aime les tortues ninjas.

Je suis reconnaissant parce que j'ai fait un gâteau.

Parce que je suis à l'école.

Je suis reconnaissante parce que j'ai une cousine.

Parce que j'ai deux chats. Parce que j'aime lire.