

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeure des écoles

Titre du mémoire

*La régulation émotionnelle des élèves
de petite section de maternelle.*

Présenté par

DEMIRDJIAN Eloïse

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire

Nom, prénom : Yves Leal

Statut : Maître de conférences en
sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Yves Leal	Maître de conférences en sciences de l'éducation
Odile Amadou	Formatrice INSPE, PREC - Formation Transversale-Culture

Soutenu le

16 / 05 / 2023



Remerciements

Je remercie mon directeur de mémoire, Monsieur Yves Léal, pour son accompagnement et ses conseils sur mon mémoire, tout au long de ces deux années de master.

Je remercie l'enseignante de la première classe, qui m'a accueillie en stage, pour son soutien, ses conseils et ses encouragements et pour la place qu'elle m'a accordé dans sa classe.

Je remercie également l'enseignante de la deuxième classe qui a bien voulu m'accueillir pour mon recueil de données.

Enfin, je remercie mes amies et ma famille, sans qui je ne serais jamais arrivée au bout de ce travail, pour leur soutien, leur encouragement et leurs conseils. Je remercie tout particulièrement Marie Amélie pour son soutien moral durant la rédaction de ce mémoire et sur l'ensemble de ce master, ainsi que pour ses encouragements et ses conseils qui ont participé à l'aboutissement de ce travail.

Merci également à toutes les personnes qui ont relu mon mémoire pour m'aider à l'améliorer.

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Eloïse DEMIRDJIAN

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

La régulation émotionnelle des élèves de petite section de maternelle.

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 consciente 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.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campuses/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris-182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Cahors, le 10/04/2023,

Signature de l'étudiante



Résumé du mémoire

Ce mémoire de recherche interroge diverses notions liées aux émotions et aux compétences émotionnelles. Peut-on aider des élèves de petite section de maternelle à améliorer leur régulation de la colère et de la frustration ? Deux émotions complexes qui, bien souvent, influencent les relations sociales. Nous nous sommes interrogés tout d'abord sur la définition des émotions ainsi que leurs différentes composantes. Nous nous sommes appuyés sur divers articles qui nous ont permis de faire un lien avec les fonctions cognitives, des fonctions essentielles pour les apprentissages réalisés à l'école. Après l'étude de diverses théories, nous avons mené une recherche comparative dans deux classes de petite section avec un but : savoir s'il est possible d'aider des élèves de petite section de maternelle à améliorer leur régulation émotionnelle grâce à un enseignement ciblé qui vise l'amélioration des compétences émotionnelles.

Sommaire

Introduction	7
Cadre théorique	8
1. Contextualisation de la thématique.....	8
2. Définition des concepts et termes-clef du sujet	9
2.1. Les émotions	9
2.1.1. Définition selon Brun.....	9
2.1.2. Définition selon Sander et Scherer	9
2.1.3. L'approche cognitive des émotions	10
2.1.4. Un lien puissant entre émotions et fonctions cognitives.....	11
2.1.5. Différentes composantes des émotions	12
2.1.5.1. Les émotions primaires	12
2.1.5.2. Le caractère inné des émotions	13
2.1.5.3. Différentes composantes physiques	14
2.2. Frustration et colère.....	15
2.3. Le développement de l'enfant au niveau émotionnel	16
2.3.1. De zéro à un an.....	17
2.3.2. D'un an à trois ans.....	18
2.3.3. À partir de trois ans.....	19
2.4. Perception et compréhension des émotions	20
2.5. Régulation émotionnelle	22
2.5.1. Définitions	22
2.5.2. La régulation émotionnelle des enfants.....	23
2.6. Développement cognitif et théorie de l'esprit.....	26
2.7. L'empathie.....	27
2.8. Le transfert.....	28
2.8.1. Définition.....	28
2.8.2. Différents types de transfert.....	29
2.8.3. Un enseignement explicite pour le transfert	30
Problématique et questions de recherche.....	33
Méthodologie.....	35
1. Contexte de la mise en place du recueil de données.....	35
2. Description de la démarche	35
3. Première question de recherche : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ?.....	37
3.1. Données recherchées.....	37

3.2. Modalités du recueil et transcription des données	37
3.3. Description de la méthode d'analyse.....	39
4. Deuxième question de recherche : La gestion de la colère et de la frustration d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ?.....	42
4.1. Données recherchées.....	42
4.2. Mise en place des activités visant les compétences émotionnelles	43
4.3. Modalités du recueil et transcription des données	47
4.4. Description de la méthode d'analyse.....	48
5. Troisième question de recherche : Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ?	50
5.1. Données recherchées.....	50
5.2. Modalités du recueil et transcription des données	50
5.3. Description de la méthode d'analyse.....	51
Résultats.....	51
1. Première question de recherche : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ?.....	52
2. Deuxième question de recherche : La gestion de la colère et de la frustration d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ?.....	57
3. Troisième question de recherche : Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ?	66
Discussion.....	71
Conclusion.....	74
Bibliographie	76
Annexes.....	78

Introduction

La loi pour une École de la confiance, promulguée au Journal Officiel du 28 juillet 2019 a abaissé l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans, ce qui a renforcé la scolarisation, déjà conséquente, des enfants en école maternelle. L'école est bien souvent le premier lieu de socialisation des enfants car pour la première fois de leur vie, les élèves sont confrontés à un environnement social, un environnement où ils feront partie d'un groupe et où ils devront se partager l'attention d'un adulte. Avant l'école, ils ont peut-être été dans des environnements tels qu'une crèche ou chez une assistante maternelle, des environnements qui ne sont pas comparables à une salle de classe, où se trouvent en moyenne plus d'une vingtaine d'élèves. Avec ce nouvel environnement, l'enfant découvre, parmi une multitude de nouvelles situations, des situations de conflits, que ce soient des conflits sociaux ou cognitifs. Le partage des ressources de la classe avec d'autres élèves, un emploi du temps chronométré qui doit être respecté, des règles de vie de groupe, des apprentissages divers, tant de situations nouvelles pour un élève qui devront être appréhendées et faire l'objet d'un guidage par l'enseignant. Dans ces situations nouvelles, un enfant a souvent du mal à gérer ses émotions et peut connaître des moments de colère et de frustration. Des émotions qui pourraient faire barrière aux apprentissages de l'enfant en classe et qui pourraient dégrader le climat de la classe pour tous les élèves. C'est la responsabilité de l'enseignant d'aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles et de les guider à travers une régulation de leurs émotions en classe. Cet apprentissage n'est évoqué que très brièvement comme un attendu du cycle 1 dans la partie « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix » (BOENJS n° 25 du 24 juin 2021), pourtant il a une importance capitale pour la réussite scolaire d'un élève de maternelle.

C'est pourquoi j'ai choisi d'orienter mon mémoire sur la question des émotions chez les élèves de petite section, et en particulier sur la régulation émotionnelle

concernant les émotions à connotation négatives, comme la frustration ou la colère.

Cadre théorique

1. Contextualisation de la thématique

La régulation des émotions, les compétences émotionnelles et les façons d'aider les enfants à acquérir ces compétences ont fait l'objet de différentes études ou comptes-rendus. C'est notamment le cas dans l'article de Richard, Gay et Gentaz (2021) qui décrit le développement des compétences émotionnelles, chez les enfants et chez l'enseignant et qui donne aussi des moyens d'aider ces compétences émotionnelles à se développer. Cependant, si elle est évoquée dans cet article, la conception des émotions à connotations « négatives » comme la frustration ou la colère n'a pas été étudiée avec précision, et ce sont pourtant ces émotions qui posent le plus de difficultés. En effet, un enfant qui régule difficilement ses émotions et qui ne sait pas appréhender les émotions chez ses pairs, aura bien plus de mal à créer des liens sociaux. Comme l'expliquent Richard, Gay et Gentaz (2021) en résumant Denham, McKinley, Couchoud, & Holt (1990) « exprimer des émotions négatives de manière inadaptée peut être plus problématique au cours d'une interaction sociale ». Pourtant, ces liens sociaux sont d'une importance capitale pour l'apprentissage de l'enfant à l'école, car ils fournissent à l'individu un « réseau de soutien social » (Richard, Gay et Gentaz, 2021) qui aidera l'enfant à faire face aux différentes situations d'apprentissage. Les émotions à connotations « positives » comme la joie, l'amusement ou la gratitude, auront des conséquences moindres sur le climat d'apprentissage et seront probablement plus facilement maîtrisées par les enfants. La régulation émotionnelle des enfants d'âge scolaire ainsi que son importance dans les apprentissages et notamment la gestion de la frustration ou de la colère en classe de petite section, semble être une notion déterminante à étudier pour mieux comprendre et aider les élèves.

2. Définition des concepts et termes-clef du sujet

2.1. Les émotions

2.1.1. Définition selon Brun

Une émotion est un système de régulation du comportement qui est nécessaire au bon développement d'un individu, comme l'explique Brun (2015) en se référant à la définition de Campos et Barrett (1984), qui évaluent « le rôle des émotions en termes de régulateurs du comportement social interpersonnel indispensables au bon développement du sujet ». En citant également Tremblay, Brun, & Nadel, (2005), Brun (2015) souligne que « l'émotion apparaîtrait comme un ensemble de stratégies régulatrices que l'humain développe précocement afin d'initier, de maintenir ou d'interrompre ses conduites inter- et intrapersonnelles ». L'émotion fait donc parti d'un processus que l'être humain va acquérir tout au long de sa vie et qui va lui permettre de réguler sa conduite, son comportement et ses actions face à lui-même ou face à autrui.

2.1.2. Définition selon Sander et Scherer

Sander et Scherer (2019) définissent l'émotion comme un « mécanisme de réponse » qu'il est impossible de contrôler complètement de façon volontaire. Pourtant, ils estiment que les émotions ne sont pas non plus des processus qui suivent « une simple séquence de stimulus-réponse » (Sander et Scherer, 2019), c'est-à-dire un processus totalement automatisé ou une situation amène un seul type de réponse. Pour ce type de séquence, ils expliquent en effet qu'une réponse particulière est « directement couplée à un certain stimulus ou une classe particulière de stimuli » (Sander et Scherer, 2019). Or, ils estiment que l'émotion sépare justement l'évènement de la réaction car elle « découple le stimulus de la réponse » (Sander et Scherer, 2019). Selon eux, cela implique que les réactions instinctives automatisées seront remplacées par plusieurs réactions alternatives. L'émotion permet donc une réaction face à une situation particulière, et aide justement l'individu à faire face et à adapter sa réponse.

2.1.3. L'approche cognitive des émotions

Richard, Gay et Gentaz (2021) qui définissent l'émotion sous un angle cognitif, expliquent l'approche de Sander (2016), selon laquelle l'émotion est définie comme une modification d'état rapide et transitoire en deux temps. Le premier temps correspond au déclenchement initial face à la pertinence d'un évènement, réel ou imaginé. Ce premier temps mène ensuite au second temps avec une réponse qui survient dans plusieurs composantes : le ressenti conscient, le système nerveux périphérique, une tendance à l'action et une expression motrice. Cette définition rejoint la théorie expliquée par Brun (2015) lorsqu'il énonce qu'il y a émotion lorsqu'un individu « attribue à une situation sociale une valeur émotionnelle » et que l'individu va ensuite sélectionner une stratégie afin de réagir de façon la plus adaptée possible à ce contexte précis. Les émotions sont donc le reflet de situations distinctes perçues de façons différentes par l'individu, auxquelles il va attribuer une valeur émotionnelle et qui enclencheront une réaction.

Tout comme l'expliquent Tourrette et Guidetti (2018), la dimension cognitive de l'émotion apparaît de plus en plus clairement grâce à l'intérêt grandissant des neurosciences pour les émotions. Elles expliquent que l'étude des émotions nécessite de prendre en compte « leurs différentes dimensions : physiologiques, comportementale, cognitive, états mentaux » (Tourrette et Guidetti, 2018), ainsi que « la dynamique de leurs interrelations ». Cela signifie, selon elles, que seule une étude pluridisciplinaire des émotions est envisageable. Il paraît donc incongru de se concentrer uniquement sur un aspect des émotions. Si cela doit être fait, il sera nécessaire de garder en tête les autres disciplines qui sont associées à celles-ci. Tourrette et Guidetti (2018), expliquent également que les émotions sont à la base de la construction psychique car elles contribuent « au développement de l'attachement, des relations socio-affectives et de la conscience de soi » (Tourrette et Guidetti, 2018). Cela confère une importance capitale aux émotions et démontre que leur évolution contribue grandement au développement des enfants. En effet, les différents types d'attachement, les relations socio-affectives avec les pairs et la conscience de soi, sont des

domaines qui sont caractérisés comme étant déterminants au développement d'un enfant, comme c'est le cas dans l'ouvrage de Tourrette et Guidetti (2018).

2.1.4. Un lien puissant entre émotions et fonctions cognitives.

Nader-Grosbois (2011) met également en avant que certaines « régions du cerveau connues pour réguler les fonctions cognitives exécutives recouvrent substantiellement celles impliquées par le fonctionnement socio-cognitif et émotionnel » (Nader-Grosbois, 2011). Les fonctions cognitives sont les fonctions dans notre cerveau qui vont nous permettre d'être en interaction avec ce qui nous entoure. Elles nous permettent de nous concentrer, de raisonner, d'acquérir des connaissances mais aussi de percevoir, de s'adapter et d'interagir avec autrui. Il existe différentes fonctions cognitives, dont notamment la mémoire, l'attention ou encore la cognition sociale, qui nous permet de comprendre les personnes autour de nous, de distinguer les émotions et d'analyser correctement notre environnement. Selon Nader-Grosbois (2011), les parties de notre cerveau qui gouvernent les fonctions cognitives sont également celles qui sont en charge de notre fonctionnement socio-cognitif et émotionnel. De plus, Richard, Gay et Gentaz (2021) soulignent également que « les émotions et les fonctions cognitives agissent de pair et de manière diffuse ». Les émotions sont donc intrinsèquement liées aux fonctions cognitives d'un individu et dans cette perspective, « les émotions soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif » (Gentaz, 2015, cité dans Richard, Gay et Gentaz, 2021). Tous ces processus cognitifs sont des processus qui sont nécessaires aux apprentissages scolaires. Cela montre donc un lien très fort entre les émotions et l'apprentissage scolaire tout comme le souligne Gentaz (2015) cité dans Richard, Gay et Gentaz (2021) « les émotions accompagnent [...] les élèves au sein de la classe, et peuvent interagir avec les apprentissages ».

Nous retiendrons pour ce mémoire la définition de Brun (2015), qui caractérise les émotions comme un ensemble de stratégies régulatrices du comportement, ainsi que l'angle cognitif des émotions adopté par Richard, Gay et Gentaz (2021),

Tourrette et Guidetti (2018) et Nader-Grosbois (2011). Cet angle cognitif, comme expliqué auparavant, nous démontre que les émotions sont fortement liées aux fonctions cognitives, qui sont elles-mêmes à la base de l'apprentissage scolaire. Une meilleure maîtrise des émotions encouragera donc un meilleur apprentissage scolaire.

2.1.5. Différentes composantes des émotions

2.1.5.1. Les émotions primaires

Au-delà des définitions plus ou moins admises concernant les émotions, il existe aussi d'autres composantes importantes à préciser. En effet, si ces composantes ne sont également pas entendues de tous les chercheurs, elles font l'objet de suffisamment d'études pour être mentionnées. Il en existe une en particulier qui revient régulièrement sous différents noms, mais qui ont tous un sens similaire. Il s'agit de la théorie des émotions primaires, aussi appelées émotions de base, émotions fondamentales ou bien émotions discrètes. Cette théorie est particulièrement bien expliquée par Kaiser, Wehrle, et Schenkel, (2019) qui reprennent les propos d'Ekman (1982), Izard (1991) et Tomkins (1980). Selon cette théorie, il existerait un « petit ensemble d'émotions primaires, chacune différenciée des autres et caractérisée biologiquement par des réactions qui seraient préprogrammées » (Kaiser, Wehrle, et Schenkel, 2019). Cette théorie est en grande partie basée sur des découvertes faites par Ekman et Friesen au cours de leurs études. Ils ont découvert que « les expressions faciales correspondant à six émotions (joie, colère, dégoût, tristesse, peur et surprise) sont correctement identifiées par des individus appartenant à des cultures du monde entier » (Kaiser, Wehrle, et Schenkel, 2019). C'est même le cas pour des peuples qui n'utilisaient pas l'écriture et qui n'avaient pas encore été influencés culturellement par la télévision ou le cinéma. Ces faits, tendraient donc à « prouver l'universalité des émotions » (Kaiser, Wehrle, et Schenkel, 2019), ou en tout cas une base d'émotions universelles de cinq émotions : la joie, la colère, la tristesse, le dégoût et la peur. La sixième émotion, la surprise, est ici plus controversée, certains chercheurs la considèrent comme faisant partie des émotions de base, tandis que d'autres réfutent totalement cette idée, soutenant

que la surprise est une émotion trop complexe, et qui apparaît plus tardivement, pour faire partie de cette liste. Cette théorie est soutenue par Tourrette et Guidetti (2018) qui estiment que l'on « s'accorde sur un répertoire de base des émotions, quasiment universel et partagées par d'autres primates » (Tourrette et Guidetti, 2018). Le fait que les émotions soient présentes chez d'autres primates est également un point apporté par Kaiser, Wehrle, et Schenkel (2019) dans leur description des critères d'Ekman (1992) pour qu'une émotion soit considérée comme fondamentale. Tourrette et Guidetti (2018) indiquent que d'autres émotions, considérées comme plus secondaires, « apparaissent plus tardivement et sont liées au développement du langage, de la conscience de soi et de l'auto-évaluation » (Tourrette et Guidetti, 2018). Cela sous-entend que les émotions primaires apparaissent en premier chez l'individu et que d'autres émotions apparaissent ensuite. Cela confère un double sens à cette catégorisation, avec un premier niveau sémantique pour l'espèce humaine, des émotions de base partagées par tout le monde, et un deuxième niveau sémantique pour l'individu, des émotions de base acquises dans un premier temps qui vont servir de fondation pour le reste.

2.1.5.2. Le caractère inné des émotions

Les émotions, si elles sont réellement universelles, sont également innées. En effet, le seul moyen pour retrouver celles-ci chez chaque être humain et même chez d'autres espèces de primates serait que les émotions soient inscrites dans notre patrimoine génétique. Si c'est le cas, cela montre qu'elles ont une fonction, car sans fonction elles auraient disparu de ce patrimoine génétique depuis un long moment. Selon Tourrette et Guidetti (2018) « la constatation du caractère inné et universel de certaines émotions basiques » et « leur ancrage physiologique, leur confère une fonction adaptative » (Tourrette et Guidetti, 2018). Une fonction adaptative serait ici une fonction qui nous permettrait de nous adapter à notre environnement, c'est une perspective évolutionniste. Selon Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009), il n'est pourtant pas nécessaire d'adopter ce point de vue évolutionniste pour croire que les émotions sont « fonctionnelles et constituent des solutions aux défis imposés par

l'environnement » (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009). En effet, toujours selon Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009), de nombreux théoriciens de l'évaluation cognitive et constructiviste perçoivent aussi « les émotions comme des phénomènes permettant la résolution de problèmes » (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009). La résolution de problèmes nous permettant de nous adapter à notre environnement, que ce soit par rapport à autrui ou non, ils soutiennent donc une idée similaire, sans qu'elle soit basée sur le même point de vue initial. Leur théorie est plutôt une conception selon laquelle les émotions de base « seraient transmises d'une génération à l'autre en grande partie par l'apprentissage social » (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009) et ils ne soutiennent pas nécessairement « l'idée que les émotions seraient encodées dans les gènes » (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009).

2.1.5.3. Différentes composantes physiques

Qu'elles soient encodées dans les gènes ou non, les chercheurs s'accordent entre eux pour établir plusieurs composantes physiques qui ont trait aux émotions. Tout d'abord, la composante qui a reçu le plus d'attention est l'expression faciale. C'est en effet sur celle-ci que se sont basés Ekman (1982), Izard (1977) et Tomkins (1962, 1963), cités par Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009) puisque selon eux « il existe des programmes neuro-moteurs innés générant des patterns de réponses motrices spécifiques » (Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric, 2009) pour les différentes émotions de base. Bien que cette théorie fasse débat, il est irréfutable que différentes expressions motrices faciales sont communément liées à certaines émotions. En suivant, il y a l'expression vocale. Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009) soutiennent que certaines manifestations physiologiques « produisent d'importantes modifications dans la production de la parole ». Cela va notamment engendrer des changements dans la vibration des cordes vocales, dans la respiration et dans l'articulation. Enfin, Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009) décrivent l'activité du système nerveux autonome. Celui-ci fait fonctionner nos organes de façon autonome et peut être observé grâce à des mesures de la température digitale, de l'activité musculaire, du rythme cardiaque et de la réponse électrodermale. En résumant l'étude de

Levenson, Ekman et Friesen (1990), qui ont observé ces facteurs, Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009) expliquent que « les différentes émotions sont similaires entre elles sur certains indicateurs et se distinguent [...] sur d'autres ». Ce résultat montre que l'observation de l'activité du système nerveux autonome ne permet pas de déterminer avec précision l'émotion ressentie par l'individu. Krauth-Gruber, Niedenthal et Ric (2009) concluent que « ces résultats suggèrent qu'il n'existe pas un indicateur unique du fonctionnement du système nerveux autonome qui permette de distinguer toutes les émotions ». Une dernière composante, admise par Sander et Scherer (2019) serait les labels verbaux, ou la façon dont l'individu exprime ses émotions et la verbalisation de celles-ci. Cette composante du sentiment, toujours selon Sander et Scherer (2019), « a plus tendance à être affectée par les variations socioculturelles que ne le sont les autres composantes de l'émotion ». Si celle-ci est plus affectée par les variations socioculturelles, cela signifie que les autres composantes le sont moins. Cela serait particulièrement vrai pour l'expression vocale et l'expression faciale. Également, si elles sont moins affectées par les variations socioculturelles, cela pourrait aisément expliquer le caractère universel qui leur est attribué. Grâce à ce caractère universel et aux caractéristiques physiques admises pour certaines émotions, il semble envisageable d'étudier les manifestations extérieures de différentes émotions chez des élèves de petite section.

2.2. Frustration et colère

Les émotions peuvent être classées relativement facilement en deux catégories. Il y a les émotions qui sont considérées comme positives et celles qui sont considérées comme négatives. Ces valeurs accordées aux émotions s'expliquent aisément en prenant en compte le ressenti de l'individu. En effet la « qualité intrinsèquement agréable ou désagréable d'un stimulus » (Richard, Gay et Gentaz, 2021) détermine si l'émotion ressentie face à une situation est plutôt positive, avec un stimulus agréable, ou négative, avec un stimulus désagréable. L'anxiété, l'ennui, la déception, la colère ou la frustration seraient donc plutôt considérées comme des émotions négatives. La joie, la curiosité, la gratitude ou la compassion seraient elles considérées comme des émotions positives. Ici,

l'accent sera mis sur deux émotions, la frustration et la colère, des émotions bien souvent liées.

Stute-Cadiot (2009) retrace l'histoire du terme « frustration », ses différentes utilisations dans la psychanalyse ainsi que ses bienfaits, souvent méconnus car la frustration a souvent été considérée comme un phénomène uniquement négatif qui doit être supprimé. Toujours selon Stute-Cadiot (2009), la frustration peut désigner un état de manque de l'objet, une privation. L'origine du mot frustration viendrait du mot allemand *Versagung*, qui est traduit littéralement dans cet article par « un dire qui prive », c'est donc à la fois un acte et un état. La colère, quant à elle, peut être définie comme « un sentiment de base » qui « constitue une réaction à une situation jugée comme mauvaise d'une façon ou d'une autre » (Nasielski, 2009). La colère peut être la manifestation d'un sentiment de frustration, tout comme l'expression d'une situation désagréable, comme une blessure, une privation ou une humiliation. Selon Nasielski (2009), elle peut être utile et efficace dans la résolution de problèmes ou la satisfaction des besoins, uniquement lorsqu'elle vise des comportements chez autrui, et non pas la personne.

2.3. Le développement de l'enfant au niveau émotionnel

Comme tout autre aspect du développement, le développement émotionnel d'un enfant passe par différents stades. Les compétences émotionnelles, qui regroupent l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions, sont acquises petit à petit par les enfants et sont d'une importance fondamentale. Palama, Theurel et Gentaz (2017) estiment que le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant « est un aspect important du développement cognitif, qui est relié à de nombreux facteurs tels que les comportements sociaux, les performances scolaires et la santé. » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Ces aspects fonctionnent donc ensemble. Le bon développement des compétences émotionnelles chez l'enfant lui donnera certainement une base solide pour appréhender son environnement quotidien, que ce soit à propos de ses relations avec autrui ou tout simplement pour sa

réussite personnelle. Tourrette et Guidetti (2018), expliquent que selon Wallon, l'émotion « est une première forme de compréhension, c'est grâce à elle [que l'enfant] progresse dans sa compréhension du monde qui l'entoure » (Tourrette et Guidetti, 2018). Les émotions sont, dès lors, un outil précieux pour l'enfant qu'il devra apprendre à utiliser au mieux, grâce justement au développement de ses compétences émotionnelles. De plus, Palama, Theurel et Gentaz (2017) indiquent qu'il « est possible de les entraîner dès le plus jeune âge ». Il est donc possible d'aider l'enfant à développer ses compétences émotionnelles, et de l'accompagner vers la maîtrise de celles-ci.

2.3.1. De zéro à un an

À la naissance, un nourrisson n'a pas la capacité de discriminer différentes émotions. Un enfant qui vient de naître voit flou tout ce qui se trouve au-delà de trente centimètres de son champ de vision. Il est donc par exemple encore difficile pour lui de détecter des expressions faciales. Selon Palama, Theurel et Gentaz (2017) « la discrimination visuelle des expressions faciales émotionnelles » se développe progressivement entre deux et cinq mois, avec des expressions qui seront de plus en plus diversifiées. Les bébés âgés de quatre mois sont, par exemple, capables de « faire la différence entre des expressions vocales de joie et de tristesse ainsi que de joie et de colère » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017), mais uniquement dans le cas où « les émotions sont présentées en même temps que les visages » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Ils ne peuvent donc pas encore discriminer les émotions seulement à l'aide des expressions vocales. À cinq mois, les bébés seront capables de différencier des émotions vocales de colère, de joie et de tristesse et cette fois-ci, même s'ils entendent uniquement les stimulus vocaux. Toujours selon Palama, Theurel et Gentaz (2017), à partir de six ou sept mois, un changement survient et les bébés sont capables d'une « discrimination claire et catégorielle de nombreuses expressions faciales, telles que la surprise, la tristesse ou la peur » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Les bébés sont donc vraisemblablement en capacité de différencier ces émotions sur le visage de

quelqu'un d'autre, mais Palama, Theurel et Gentaz (2017) précisent tout de même que rien ne prouve que les bébés seraient capables de catégoriser les visages selon leur valence émotionnelle, c'est-à-dire si l'émotion exprimée est positive ou négative. Gentaz (2017) estime qu'à cet âge-là, l'enfant recherche « activement les informations émotionnelles que fournit son entourage lors d'une situation ambiguë, afin de s'adapter à cette situation » (Gentaz, 2017). Cette adaptation à une situation, grâce aux indices repérés par l'enfant, pourrait être considérée comme un premier essai de régulation des émotions. A partir de huit mois, les bébés sont de plus en plus capables d'intégrer « les indices contextuels permettant la perception des expressions faciales émotionnelles » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Il y a donc une évolution assez claire, du nourrisson incapable de distinguer ce qui se situe autour de lui, au bébé de quelques mois, qui ne discerne les émotions que dans un contexte particulier, à l'enfant de presque un an, qui a maintenant la capacité de repérer différents indices contextuels lui permettant de percevoir efficacement des expressions faciales émotionnelles.

2.3.2. D'un an à trois ans

Entre un an et trois ans, les enfants développent leur communication verbale de façon fulgurante. Avec ce développement de la parole, l'enfant sera capable d'exprimer ses émotions d'une toute autre façon. Selon Gentaz (2017), à partir de l'âge de deux ans « l'enfant est capable d'une première catégorisation verbale de certaines émotions de base » (Gentaz, 2017). Cela signifie qu'un enfant de deux ans est probablement capable de reconnaître des émotions primaires, comme la joie. Il est également capable de les nommer, sûrement grâce à un apprentissage préalable. En grandissant, cette catégorisation continuera à se développer et l'enfant sera « capable de catégoriser un nombre croissant d'émotions de plus en plus finement » (Gentaz, 2017 ; Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Palama, Theurel et Gentaz (2017) mettent en avant que selon certains auteurs, les enfants vont dans un premier temps « catégoriser les émotions selon deux catégories basées sur les valences positives [...] et

néglatives » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Les enfants vont donc associer les émotions à quelque chose d'agréable ou de désagréable, et ce n'est que plus tard qu'ils parviendront à « une catégorisation des émotions spécifiques comme chez l'adulte » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Leur compréhension des émotions, à cet âge-là, reste donc relativement générale, axé sur les émotions de base ainsi qu'une catégorisation binaire selon la valence perçue.

2.3.3. À partir de trois ans

Selon Gentaz (2017), qui exprime une conclusion faisant suite à l'observation de différentes études, « l'identification de l'émotion de joie est déjà bien acquise à 3 ans ». Ici seule l'identification de l'émotion est mentionnée, ce qui amène un questionnement sous-jacent quant à la régulation de cette émotion, possible ou non, par un enfant de cet âge. Gentaz (2017) poursuit en expliquant que l'identification d'autres émotions comme la colère, la peur et la tristesse évolue bien plus lentement, et qu'elles sont « bien reconnues vers 5-6 ans » (Gentaz, 2017 ; Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Le développement émotionnel de l'enfant semble donc suivre un parcours qui l'amènera à identifier et peut-être à réguler, des émotions positives comme la joie avant d'avoir la capacité d'identifier, et peut-être de réguler, des émotions négatives comme la colère ou la peur. De plus, Gentaz (2017) poursuit en expliquant que l'identification d'autres émotions, comme la surprise ou le dégoût, se fera bien plus tardivement entre six et dix ans. Cela semble cohérent avec les nombreux chercheurs qui décrivent la surprise comme une émotion plus complexe. Si cette émotion est effectivement plus complexe, il semble logique qu'un enfant de trois ans n'ait pas la capacité de l'identifier. De même, le fait que la joie soit une des premières émotions qui puisse être correctement identifiée par un enfant, semble cohérent puisque, la joie est une émotion qui a une expression faciale, le sourire, des plus reconnaissables. Palama, Theurel et Gentaz (2017) expliquent qu'en parallèle au développement des capacités d'identification des émotions « l'enfant développe une compréhension croissante des situations qui déclenchent les émotions » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). L'enfant va donc améliorer sa

compréhension du contexte situationnel qui entoure et influe les émotions, que ce soit les siennes ou celles d'autrui. L'enfant va également développer sa compréhension des « termes émotionnels, des indices situationnels, physiologiques et mentaux qui permettent à quelqu'un d'identifier une émotion » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Toujours selon Palama, Theurel et Gentaz (2017), entre deux et quatre ans, l'enfant « commence à comprendre l'incidence de causes externes et de certains souvenirs d'évènements externes sur les émotions ». Cela signifie que l'enfant commence à se décentrer et il est de plus en plus capable de repérer des facteurs externes, qui peuvent avoir des conséquences sur les émotions. Ensuite, vers six ou sept ans, l'enfant comprend « le rôle des croyances et des perceptions sur les émotions » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Cette compréhension démontre une certaine empathie puisque l'enfant est capable de se mettre à la place d'autrui, pour comprendre que la perception ou les croyances de la personne ont influencé ses émotions. C'est également ce qu'expliquent Tourrette et Guidetti (2018) lorsqu'elles disent que l'enfant se montrera capable d'éprouver de l'empathie, signe « qu'il perçoit les émotions d'autrui sans les confondre avec les siennes propres » (Tourrette et Guidetti, 2018). L'enfant comprend que le ressenti d'une autre personne n'est pas forcément ce que lui ressent et il comprend que certaines variables peuvent influencer ces différences, comme les croyances par exemple. À cet âge-là, l'enfant commence également à faire la différence entre la réalité d'une émotion, et l'apparence de celle-ci. Selon Palama, Theurel et Gentaz (2017), un enfant de cet âge comprend désormais qu'il est tout à fait possible de masquer une émotion. Il comprend également que ce qui est visible par autrui n'est pas forcément ce que la personne ressent. La capacité de masquer une émotion n'est pas encore forcément acquise, mais c'est un premier pas vers la régulation.

2.4. Perception et compréhension des émotions

Avant de pouvoir réguler ses émotions, un enfant devrait nécessairement percevoir, identifier et comprendre les émotions. La régulation émotionnelle de

l'enfant ne pourrait être mise en place que dans un second temps, et la « compréhension des émotions favoriserait donc la régulation émotionnelle car l'identification de ses ressentis est rendue consciente » (Baurain, Nader-Grosbois, 2011). C'est cette conscience qui permet à l'enfant de relier ses émotions aux événements vécus. De même, le « niveau de régulation d'enfants d'âge préscolaire prédit leur compréhension des émotions » (Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001 cités par Baurain et Nader-Grosbois, 2011). Cette théorie signifie que la régulation émotionnelle d'un enfant prouve qu'il a une bonne perception et une bonne compréhension des émotions. Différentes compétences facilement détectables chez des enfants démontrent leurs aptitudes à percevoir et à comprendre les émotions. Richard, Gay et Gentaz (2021) ont repris dans leur article un tableau tiré du modèle hiérarchique à quatre « branches » des aptitudes émotionnelles de Mayer et Salovey, (1997) tiré de Mayer, et al., (2016) et cités par MacCann, et al., (2020). Ce tableau énonce comme compétence liée à la perception des émotions l'identification « des émotions dans les stimulus externes », à travers les expressions faciales par exemple. D'autres compétences liées à la perception des émotions sont « identifier » et « exprimer ses propres émotions », ce qui rejoint la pensée de Tourrette et Guidetti (2018) qui disent que l'expression émotionnelle et la compréhension des émotions sont « deux aspects complémentaires » (Tourrette et Guidetti, 2018). Ces deux aspects étant complémentaires, il semble essentiel qu'ils soient considérés ensembles pour déterminer la perception des émotions d'un enfant. Dans le tableau, une autre des compétences est « savoir faire la distinction entre l'expression d'émotions authentiques, trompeuses ou forcées ». De la même manière, ce tableau énonce diverses compétences qui démontrent l'aptitude d'un enfant à comprendre les émotions. Parmi ces compétences, « connaître le vocabulaire des émotions » et « connaître les antécédents et les conséquences d'une émotion » semblent être des compétences qui peuvent être aisément détectées chez des enfants grâce à une conversation. Les deux autres compétences, « connaître la manière dont les émotions se combinent » et « connaître l'effet probable d'une situation spécifique sur les émotions actuelles ou futures » semblent plus difficiles à identifier chez un enfant. Ces aptitudes sont

directement liées au développement cognitif et émotionnel des enfants évoqué plus tôt et peuvent être de solides bases pour construire des activités qui encourageront les enfants à percevoir et comprendre les émotions, ce qui en définitif, les encouragera à savoir réguler leurs émotions.

2.5. Régulation émotionnelle

2.5.1. Définitions

La régulation émotionnelle a été définie à de nombreuses reprises et il semble exister un consensus sur la définition puisqu'elle est souvent définie comme une compétence qui vise à réguler, maintenir, réduire ou intensifier ses émotions (Gross, 2007 cité par Brun, 2015). Gentaz (2017) ajoute qu'en plus de modifier l'intensité et la durée de l'émotion, la capacité à réguler des émotions permet également à l'individu de « modifier la nature de son émotion [et] sa composante expressive » (Gentaz, 2017), c'est-à-dire « la façon dont les émotions s'expriment » (Palama, Theurel et Gentaz, 2017). Brun (2015), selon la théorie de Cole, Martin et Dennis, (2004), exprime que la régulation émotionnelle peut être envisagée comme « un ensemble de processus ». Ces processus correspondent à des changements comportementaux et sont associés à des émotions que l'individu ressent, que ce soit par rapport à lui-même, ou dans un cadre social par rapport à autrui. La régulation émotionnelle est donc un procédé aux facettes multiples, qui est propre à chaque individu. De même, Baurain et Nader-Grosbois (2011) expliquent que la régulation émotionnelle correspond aux « processus par lesquels l'individu influence quelles émotions il ressent » mais également comment il exprime ses émotions, et quand il les éprouve. Ce sont des processus « intra-individuels cognitifs, conscients et inconscients » (Baurain, Nader-Grosbois, 2011). Tourrette et Guidetti (2018) décrivent la régulation émotionnelle selon deux aspects. Pour elles, cela concerne la régulation de nos propres émotions ainsi que la régulation des émotions qui surviennent au cours d'échanges avec d'autres personnes, donc dans n'importe quel contexte social. Sander et Scherer (2019), en résumant les propos de Fischer, Manstead, Evers, Timmers et Valk (2004) mentionnent que la régulation émotionnelle nous sert à

modifier notre image auprès d'autrui, dans le but « d'influencer nos relations avec les individus de la société » (Sander et Scherer, 2019). Ce n'est pas nécessairement à des fins égoïstes, mais plutôt pour contrôler et structurer la communication entre différentes personnes, ce qui rejoint le point de vue de Tourrette et Guidetti (2018). De la même façon, Nader-Grosbois (2011) considère que la capacité des enfants à réguler les émotions, « les façons dont ils pensent résoudre des problèmes sociaux » ou encore « leurs capacités à prédire les conséquences de stratégies choisies pour aboutir à des buts sociaux » (Nader-Grosbois, 2011) contribuent à la création d'une « intelligence sociale ». Cela signifie qu'elle place la régulation des émotions et les comportements sociaux adoptés par les enfants sur un même niveau, montrant l'importance et l'impact que la régulation émotionnelle peut avoir sur les interactions sociales. Il est donc évident que « de bonnes compétences émotionnelles permettent de bonnes interactions sociales » (Gentaz, 2017). D'ailleurs, Gentaz (2017) explique même que les enfants qui ont de bonnes compétences émotionnelles, donc, entre autres, une bonne régulation de leurs émotions, ont de meilleures performances académiques et ont des meilleures relations, que ce soit avec leurs pairs ou leurs enseignants. Savoir réguler ses émotions est donc une compétence essentielle à acquérir pour des enfants qui sont quotidiennement soumis à différentes situations éprouvantes, et plus particulièrement pour pouvoir naviguer à travers leur environnement scolaire et social.

2.5.2. La régulation émotionnelle des enfants

Pour réguler leurs émotions, les enfants apprennent à moduler ou adapter « les indices émotionnels observables à travers l'expression faciale et gestuelle » (Thompson, 1994 expliqué par Baurain, Nader-Grosbois, 2011). Il existe un certain nombre de stratégies de régulations émotionnelles que les enfants vont apprendre à mettre en place, grâce à l'encouragement de l'adulte. Palama, Theurel et Gentaz (2017) les décrivent comme étant des « display rules », qui correspondent à des règles culturelles déterminant la manière d'agir émotionnellement dans un contexte social. Ces règles comprennent tout un

répertoire de processus de régulations émotionnelles, dont par exemple l'amplification de l'expression, la minimisation des émotions, la neutralisation d'une expression émotionnelle ou encore la substitution de l'expression. Quelques exemples de situations sont donnés par Palama, Theurel et Gentaz (2017) : un enfant qui va exagérer la douleur ressentie lors d'une blessure afin d'attirer l'attention de ses parents pour l'amplification, ou encore un enfant qui garde un visage totalement impassible et ne laisse rien paraître pour la neutralisation. Gentaz (2017) explique qu'en grandissant, les enfants vont commencer à percevoir le lien entre les efforts qu'ils fournissent pour réguler leurs émotions et la régulation de celles-ci. Cela montre qu'au fur et à mesure, l'enfant va réellement comprendre comment cette régulation fonctionne et il aura de moins en moins besoin d'un adulte pour l'encourager.

Tourrette et Guidetti (2018) parlent d'une recherche américaine menée par Taylor, Oberle et coll. (2017) et expliquent leur conclusion. Ces chercheurs ont montré que l'entraînement des compétences émotionnelles effectuées à l'école a des effets positifs. Ils ont observé longitudinalement presque 10 000 enfants de la maternelle au lycée et ont mené une étude comparative pour déterminer les bénéfices à court terme et à long terme. Selon Tourrette et Guidetti (2018), ils suggèrent même que les « compétences socio émotionnelles et pro sociales soient renforcées au long de la scolarité ». Gentaz (2017) revient également sur plusieurs études qui ont été menées en lien avec l'entraînement des compétences émotionnelles, et plus particulièrement grâce à l'élaboration de programmes de prévention et d'entraînement des compétences émotionnelles. Cependant, il explique que ces études sont souvent portées sur les enfants atypiques. Très peu sont menées sur les enfants typiques et visent à améliorer les compétences émotionnelles et, toujours selon Gentaz (2017), aucune ne se déroule dans un environnement francophone. De plus, il semblerait que ces études ne ciblent en général qu'une seule compétence émotionnelle, comme la perception des émotions ou la compréhension des émotions par exemple.

Pour tenter de pallier ce manque, Gentaz décrit la recherche qu'il a menée en 2016 avec Theurel. Ils ont « évalué la possibilité d'aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles à l'aide d'un entraînement dispensé pendant

les heures de classe » (Gentaz, 2017). Pour cela, ils ont observé deux groupes d'enfants de 6 à 12 ans. Un groupe test qui a reçu du soutien scolaire et un deuxième groupe expérimental qui a bénéficié d'un programme d'entraînement portant sur différentes compétences émotionnelles, dispensé par l'équipe pédagogique qui avait été formée préalablement. Ces séances avaient une forme ludique et étaient adaptées à l'âge des élèves. Les élèves ont tous été testés avant et après la phase d'expérimentation sur différents objectifs. Selon Gentaz (2017), les résultats de leur recherche soutiennent qu'il est en effet possible d'aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles. Il estime que ces résultats « apportent de nouvelles perspectives éducatives en proposant un entraînement intégré au cadre scolaire » (Gentaz, 2017).

Ici, l'étude a été réalisée avec des élèves de 6 à 12 ans, aucune conclusion n'est donc faite sur des enfants plus jeunes, scolarisés par exemple en maternelle. Il semble pertinent de penser qu'un entraînement des compétences émotionnelles, dispensé dans le cadre scolaire, serait tout aussi bénéfique pour des enfants plus jeunes. Gentaz (2017) émet également une hypothèse intéressante sur la réussite de cette étude. Il indique qu'intégrer cet entraînement aux pratiques pédagogiques et au rythme scolaire, auquel les élèves sont habitués, en plus du fait que cet enseignement ait été dispensé par l'équipe pédagogique explique « l'importance du bénéfice de cet entraînement aux compétences émotionnelles » (Gentaz, 2017). Cela signifie que si, au lieu des enseignants, les chercheurs avaient fait intervenir des intervenants extérieurs inconnus des élèves, cassant le rythme scolaire auquel les élèves sont habitués, la réussite des tests aurait sans doute été moindre et le programme moins bénéfique pour les élèves.

Cela montre encore une fois l'importance d'intégrer un entraînement des compétences émotionnelles, et principalement la régulation émotionnelle, directement à l'école. Selon Richard, Gay et Gentaz (2021) de nombreuses activités peuvent être mises en place pour aider les enfants à acquérir ou à améliorer leurs compétences. Ils nomment notamment de nombreuses pistes dans leur article, avec des pratiques indirectes, plutôt destinées à l'enseignant, et des pratiques directes, plutôt destinées aux élèves.

2.6. Développement cognitif et théorie de l'esprit

Pour comprendre quelles pratiques peuvent être mises en place par l'enseignant et comment une évaluation des compétences émotionnelles des élèves peut se dérouler, il est important de comprendre le développement cognitif de l'enfant, et plus particulièrement ce qui concerne les théories de l'esprit.

Le développement cognitif de l'enfant et l'établissement de la pensée symbolique font partie des sujets longuement étudiés par divers psychologues français comme Henri Wallon ou Jean Piaget, comme le rappellent Houdé et Leroux (2013). Leur article explique le point de vue de différents chercheurs concernant la construction des théories de l'esprit, parmi lesquelles se trouvent les fausses croyances de Wimmer et Perner, les perspectives visuelles et l'apparence en contradiction avec la réalité de Flavell. La théorie de l'esprit des fausses croyances nous intéresse ici, car elle permet de comprendre la décentralisation de l'enfant. En effet, grâce à plusieurs situations expérimentales qui permettent de les mettre en relief, il est démontré qu'avant 4 ou 5 ans les enfants ne sont pas capables « d'inhiber leur propre croyance pour activer la fausse croyance d'autrui » (Houdé et Leroux, 2013). L'enfant n'arrive donc pas à comprendre que ce qu'il pense, n'est pas forcément identique à ce que pense un autre individu. Jusqu'à 7 ou 8 ans, « il est encore fondamentalement égocentré » (Houdé et Leroux, 2013) et ne prend en compte que son propre point de vue. Bien que ces théories de l'esprit ne soient globalement justifiées que par des exemples concrets et visuels, avec des situations extérieures à l'enfant, il semble pertinent de penser que cet égocentrisme affectera grandement d'autres états d'esprits, comme l'empathie. C'est d'ailleurs ce que soulignent Decety et Holvoet (2021). Selon eux, un individu se met intentionnellement à la place d'un autre individu afin de comprendre ce qu'il ressent ou ce qu'il pense grâce à l'empathie cognitive. Cette aptitude consciente « de prise de perspective partage en grande partie les mécanismes impliqués dans la théorie de l'esprit » (Decety et Holvoet, 2021). Les deux sont donc intrinsèquement liés au niveau cognitif, ce qui montre l'importance de comprendre l'un pour comprendre l'autre.

2.7. L'empathie

L'empathie concerne la perception de signaux chez autrui et la façon dont nous réagissons ensuite à ces signaux, par l'effet que cela a sur nos propres actions. C'est un processus complexe qui a été étudié en psychologie cognitive et également en regard des neurosciences, notamment grâce aux neurones miroirs. Grèzes et Dezecache (2015) expliquent que l'empathie se joue au niveau neuronal, car l'observation chez autrui de certaines émotions engage des processus qui sont aussi mis en jeu lorsque nous-même, nous ressentons ces émotions. Les processus engagés sont les mêmes que nous soyons spectateur de l'émotion chez autrui ou que nous soyons la personne qui ressent l'émotion. Nous utilisons donc nos connaissances et notre vécu pour comprendre ce que nous voyons chez autrui, il semble donc « que nous utilisions spontanément notre propre perspective pour comprendre celle d'autrui » (Grèzes et Dezecache, 2015). Ils précisent même que « l'activation de ces réseaux est d'autant plus forte que l'action de l'autre fait partie de notre propre répertoire moteur » (Grèzes et Dezecache, 2015). Cela signifie que nous serons encore plus susceptibles de comprendre et réagir si nous percevons une situation que nous avons déjà vécue. Grèzes et Dezecache (2015) expliquent également d'autres facteurs soulevés par différents chercheurs qui entrent en jeu, notamment si nous sommes un homme ou une femme ou bien nos capacités à changer de point de vue. L'existence de ces facteurs semble suggérer que lors de l'observation des actions d'un autre individu, l'activation du système moteur n'est en aucun cas automatique mais « dépend du contexte social et des capacités propres de l'observateur » (Grèzes et Dezecache, 2015). L'article insiste ensuite à de nombreuses reprises sur ce phénomène et l'importance de notre perspective d'une situation lorsqu'il est question d'empathie. En effet, cela est souvent résumé comme suit : « nous utilisons nos propres représentations, notre propre perspective, pour mieux appréhender le point de vue d'autrui » (Grèzes et Dezecache, 2015). Dans le cadre de l'évaluation des compétences émotionnelles, avec notamment la reconnaissance des émotions en contexte,

que ce soit sur le visage d'autrui ou dans une histoire, il sera important de prendre en compte les théories de l'esprit et le fonctionnement de l'empathie. Il faudra veiller à choisir des tâches qui incluent des sujets qui se rapprochent le plus possible de l'observateur, ici, un ou une élève. Si des images sont sélectionnées, il faudra par exemple veiller à ce que ce soient des images d'enfants. De même, pour la reconnaissance d'émotions dans le contexte d'histoires courtes, il pourra être pertinent d'utiliser des histoires mettant en scène un garçon pour un élève, et une fille pour une élève afin qu'ils s'identifient à l'histoire au mieux. Cela semble particulièrement important car ce seront des élèves de petite section de maternelle, un âge où, nous le savons désormais, l'élève est toujours centré sur lui-même.

2.8. Le transfert

2.8.1. Définition

Il semble essentiel d'apporter aux élèves des clés de réussite pour les aider à améliorer leurs compétences émotionnelles. Cela ne peut être fait sans un transfert des connaissances apportées aux élèves, en réelles compétences qu'ils vont pouvoir utiliser en contexte.

Le transfert est un processus métacognitif et c'est un terme qui se définit par la capacité d'un individu à « appliquer à d'autres contextes les apprentissages réalisés dans un certain cadre » (Vianin, 2020). C'est donc un ensemble de processus qui vont permettre à l'élève de tisser des liens entre différentes informations et différentes situations. Vianin (2020) reprend également le point de vue de Berthier et al. (2018) qui définit le transfert comme « la réutilisation d'une connaissance [...] dans un contexte différent ou voisin de celui de l'apprentissage, en mobilisant de manière pertinente les acquis [et] en les recontextualisant dans une situation différente du contexte initial d'apprentissage ». Le transfert doit donc absolument être pris en compte par les enseignants car les apprentissages réalisés en classe sembleraient bien inutiles si les élèves n'étaient pas capables de les utiliser dans d'autres contextes.

Pourtant, Vianin (2020) indique également que « les apprentissages effectués par les élèves sont très liés au contexte dans lequel ils ont été réalisés ». De ce fait, leur utilisation dans un contexte différent peut être compliquée. Cela montre que le transfert n'est pas un processus facile et automatique, et dans le cadre de la régulation émotionnelle, il semble encore plus important d'effectuer cet apprentissage en classe pour que cela ait un effet en contexte, en classe. Si le contexte de l'apprentissage des compétences émotionnelles et le contexte de leur utilisation en situation sera différent, le lieu de la salle de classe sera tout de même un point en commun qui pourra potentiellement aider les élèves dans ce processus de transfert.

Une fois que les élèves maîtriseront ces compétences dans différents contextes en classe, nous pouvons supposer que ce processus de transfert s'étendra ensuite à d'autres aspects de leur vie et que cet apprentissage en sera donc encore plus efficace.

2.8.2. Différents types de transfert

Il existe plusieurs types de transferts qui sont détaillés de manières très précises dans l'ouvrage de Vianin (2020). Les différents types de transferts semblent se distinguer grâce à deux dimensions : le domaine du transfert en lui-même ou bien la distance qui sépare la situation d'apprentissage et la situation où l'élève va réinvestir les savoirs et les compétences apprises. Le transfert sera bien meilleur si la tâche à réaliser par les élèves est proche de la situation d'apprentissage vécue initialement. Cela explique pourquoi les enseignants établissent en premier lieu les compétences qu'ils souhaitent faire acquérir aux élèves, pour ensuite déterminer des objectifs qui permettront de construire une situation d'apprentissage qui sera efficace.

D'autres auteurs, cités par Vianin (2020) semblent distinguer le transfert horizontal du transfert vertical. Le transfert horizontal permet à l'élève d'utiliser une connaissance dans un autre contexte ou une autre situation pour effectuer une nouvelle tâche de difficulté égale. Le problème est donc nouveau mais la connaissance mise en jeu est exactement la même. Le transfert vertical diffère

en cela car c'est un processus où l'élève devra utiliser une connaissance dans un contexte qui sera, cette fois-ci, plus complexe que la situation initiale d'apprentissage. Vianin, 2020, explique que ce transfert se rapproche de la notion de prérequis. En effet, un prérequis va permettre à l'élève d'avoir de solides bases en termes de connaissances pour ensuite pouvoir évoluer vers des situations d'apprentissages plus complexes. La distinction se fait également entre le transfert par le bas et le transfert par le haut. Le transfert par le bas est un processus qui va permettre à l'élève de mobiliser aisément ses compétences car « les similitudes entre les deux contextes sont évidentes » (Vianin, 2020). C'est un transfert qui est effectué lorsque deux situations d'apprentissages sont très similaires et cela ne présente pas de difficultés particulières pour les élèves. Le transfert par le haut se différencie donc car il est effectué de manière consciente. Ce type de transfert permet « d'extraire de la situation d'apprentissage et du contexte particulier une connaissance générale qui pourra se réutiliser dans un autre contexte » (Vianin, 2020). Le transfert est réalisé ici de manière intentionnelle par l'élève qui mettra en relation les différentes connaissances apprises, avec les contextes dans lesquels ces connaissances pourront être utilisées à nouveau.

Cet ouvrage évoque la question du transfert avec de nombreux exemples qui sont tous basés sur des situations scolaires très classiques, avec l'enseignement des mathématiques ou du français. Il sera intéressant de s'interroger sur l'application d'un tel phénomène sur des sujets plus abstraits, comme les connaissances liées aux émotions et aux compétences émotionnelles. Pour faciliter le transfert chez les élèves, il semblerait qu'un transfert horizontal, ou un transfert par le bas, soient des choix pertinents car ce sont les types de transferts qui semblent les plus simples et plus appropriés à des élèves de maternelle. Il faudra donc envisager une situation d'apprentissage la plus similaire possible à la situation où les élèves devront utiliser leurs connaissances apprises en contexte, ainsi qu'une tâche de difficulté égale.

2.8.3. Un enseignement explicite pour le transfert

Afin que les différents processus qui permettent un transfert chez l'élève se mettent en place, il sera important que l'enseignant rende explicite cet apprentissage. Selon Vianin (2020) l'élève doit maîtriser des « connaissances conditionnelles ». Ce sont justement ces connaissances qui vont permettre à l'élève de reconnaître les différentes situations qui seront pertinentes pour l'utilisation de ces nouveaux apprentissages. Il est donc important que l'enseignant n'enseigne pas uniquement dans le but de faire acquérir des connaissances aux élèves, mais également dans le but d'aider l'élève à reconnaître les contextes appropriés pour utiliser ces connaissances. Dans le cas présent, il sera important de rendre explicite l'apprentissage des différentes techniques de régulation émotionnelle, ainsi que les multiples contextes dans lesquels les élèves pourront les utiliser. Il en est de même pour le travail de « verbalisation du sens des apprentissages et de leur utilisation dans d'autres contextes » (Vianin, 2020). Il faut que les élèves comprennent ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent, c'est essentiel pour un transfert. Il est d'autant plus important dans le cadre d'un enseignement avec des élèves de maternelle car Vianin (2020) souligne que l'âge joue un rôle important dans la capacité de transfert et que les enfants les plus jeunes « présentent davantage de problèmes de transfert ».

Au-delà d'un enseignement explicite, il est souligné dans l'ouvrage que l'enseignant devra veiller au cours de l'apprentissage à varier les situations qui permettent l'appropriation des notions. De cette façon, les élèves pourront « construire leur savoir dans des contextes différents » (Vianin, 2020). Si les connaissances sont acquises dans des contextes différents, le transfert en sera grandement facilité car il sera directement intégré à la dynamique de l'apprentissage. Il est donc essentiel ici de varier les apports, les supports et les apprentissages à travers différentes disciplines. L'enseignant fera aussi en sorte de montrer aux élèves que les apprentissages effectués dépassent la tâche proposée. De cette façon, les élèves, conscients de leurs apprentissages, pourront réinvestir ceux-ci dans différents contextes avec plus de facilités. Vianin (2020) propose différentes questions qui peuvent être utiles à l'enseignant pour aider les élèves à établir les contextes possibles de transfert : « Quand et où

pourriez-vous utiliser ce que nous venons d'apprendre ? Dans quels contextes de la vie courante ? [...] Pouvez-vous donner des exemples ? » (Vianin, 2020). Ces questions peuvent aisément être transposées selon les situations d'apprentissage. Dans le cas présent, l'enseignant pourrait demander aux élèves d'évoquer les différentes situations qui requièrent une régulation émotionnelle et quels exemples de situations les élèves sont capables d'évoquer. Vianin (2020) encourage également les enseignants à favoriser les interactions qui vont inciter les élèves à confronter leurs connaissances, à les justifier, à les discuter ou encore à les exemplifier. Il semblerait qu'une démarche qui permet à l'élève de s'exprimer favorise également le transfert, et il faut pour cela que l'élève ait le bon lexique et les capacités langagières requises. En petite section de maternelle, l'apprentissage des compétences émotionnelles et une démarche favorisant le transfert des connaissances vers d'autres contextes devra donc passer par un travail extensif sur l'oral.

Problématique et questions de recherche

Tourette et Guidetti (2018), expliquent que les émotions sont à la base de la construction psychique, et en cela, elles contribuent grandement au développement des enfants. Les émotions sont également intrinsèquement liées aux fonctions cognitives, comme l'expliquent Nader-Grosbois (2011) ou Gentaz (2015). Les émotions soutiennent de ce fait des fonctions cognitives comme la mémoire de travail ou l'encodage, des fonctions essentielles à divers apprentissages et il existe donc un lien très fort entre émotions et apprentissages scolaires. Une meilleure maîtrise des émotions encouragera un meilleur apprentissage scolaire. Palama, Theurel et Gentaz (2017) soutiennent le même point de vue et démontrent l'importance de développer les compétences émotionnelles, qui regroupent l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions, chez les enfants. De plus, nous savons grâce à Gentaz (2017), que la joie est une émotion dont l'identification est déjà bien acquise chez un enfant de 3 ans, contrairement à d'autres émotions, par exemple des émotions à connotation négatives, qui elles sont reconnues vers 5-6 ans. Il serait donc intéressant de travailler avec les élèves sur les compétences émotionnelles en général, mais en axant la recherche sur la régulation d'émotions comme la colère ou la frustration. En effet, ce sont des émotions qui, si elles ne sont pas régulées, peuvent facilement perturber le climat d'apprentissage dans une classe, et donc perturber les apprentissages eux-mêmes. Grâce à Baurain et Nader-Grosbois (2011), nous savons qu'avant de pouvoir réguler ses émotions, un enfant devrait nécessairement savoir percevoir, identifier et comprendre les émotions. En sachant que les compétences émotionnelles ne surviennent pas de façon innée chez un enfant, car comme établi précédemment, la reconnaissance de certaines émotions ne survient qu'à un certain âge, il semble d'autant plus essentiel de les travailler avec les élèves. A travers cette recherche il s'agira donc de montrer qu'un enseignement visant l'amélioration des compétences émotionnelles, créé et imaginé pour faciliter le transfert, et mis en œuvre dans une classe de petite section, aura des effets

bénéfiques sur la régulation d'émotions comme la colère et la frustration chez ces mêmes élèves. Nos questions de recherche seront les suivantes :

Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ?

La gestion de la colère et de la frustration, d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ?

Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ?

Méthodologie

1. Contexte de la mise en place du recueil de données

Le recueil de données sera mené dans deux classes qui accueillent des élèves de petite section, dans deux écoles qui se situent dans le Lot, dont une des écoles dans le centre de Cahors. La première classe fait partie d'une école maternelle qui comporte trois classes à niveaux uniques. La directrice de l'école est également l'enseignante dans cette classe de petite section. Elle a enseigné à des classes de maternelle la majorité de ses 22 ans de carrière. La classe comporte 21 élèves, dont 2 élèves allophones (ils parlent géorgien et mandarin) et un élève avec de gros troubles orthophoniques. Deux des élèves de la classe ont déjà été en toute petite section tandis que tous les autres élèves ont vécu leur première rentrée scolaire ce septembre 2022. L'enseignante soupçonne certains troubles chez d'autres élèves mais ils n'ont pas encore été évalués par les personnes compétentes.

La deuxième classe fait partie d'une école primaire. C'est une classe à double niveau qui accueille des petites sections de maternelle et des moyennes sections de maternelles. Cette classe comporte 8 élèves de petite section et 12 élèves de moyenne section. Il n'y a pas d'élèves avec des besoins particuliers. L'enseignante fonctionne de façon légèrement atypique, elle fait un temps d'accueil plus long avec une grande autonomie des élèves qui se dirigent eux-mêmes vers des ateliers. Cela lui permet de travailler avec de tout petits groupes d'élèves à la fois.

Les deux enseignantes travaillent en collaboration avec une ATSEM qui accompagne les élèves quotidiennement. Celles-ci sont un support et un soutien émotionnel au même titre que l'enseignante pour les élèves.

2. Description de la démarche

Pour répondre à la problématique, le recueil de données sera organisé en plusieurs temps et s'appuiera sur l'observation des compétences émotionnelles

d'enfants de petite section avant, et après, la mise en place de séquences visant le développement des compétences émotionnelles. Afin de pouvoir mener une étude comparative, l'observation des compétences émotionnelles sera faite dans deux classes, une classe où seront menées les séquences, et une classe témoin dans laquelle il n'y aura aucune intervention. La comparaison permettra de se rendre compte si ce sont bien les séquences mises en place qui ont aidé à l'amélioration des compétences émotionnelles et au transfert des connaissances des élèves.

Une évaluation diagnostique des élèves sera menée dans un premier lieu pour répondre à la première question de recherche : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ? Pour cette question de recherche, l'hypothèse est que les enfants auront déjà des capacités, bien que peu développées. Ils seront probablement capables de gérer des émotions comme la joie plus facilement que d'autres, telle que la colère. Quelques-uns auront peut-être des mécanismes déjà automatisés, comme prendre plusieurs respirations pour se calmer. Les élèves seront sûrement capables de nommer quelques émotions, sans pour autant les comprendre complètement. L'évaluation diagnostique sera constituée de 3 exercices qui seront réalisés avec les élèves de façon individuelle et à l'écart des autres élèves pour que les suivants ne soient pas influencés par les réponses des premiers élèves.

En parallèle de l'évaluation diagnostique, le temps d'accueil des élèves sera filmé avec pour but d'examiner les comportements des élèves. Différents critères d'analyse seront définis afin de pouvoir répondre aux deux autres questions de recherche.

Une fois cette évaluation diagnostique réalisée avec les élèves, les séquences seront mises en place. Une séquence de français axée sur le langage et l'apprentissage des émotions sera mise en oeuvre, ainsi qu'une séquence en motricité axée sur le mime des émotions et sur des solutions permettant aux élèves de sortir des émotions. Des activités complémentaires qui ne rentrent pas forcément dans le cadre d'une séquence seront menées en parallèle, avec

notamment des chansons et des albums qui ont pour but de travailler les émotions avec les élèves également.

3. Première question de recherche : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ?

3.1. Données recherchées

Les données recherchées sont des données qui se situent entre les données provoquées et les données suscitées, selon la catégorisation de Van Der Maren (2014). Pour répondre à la question de recherche un questionnaire sera proposé aux élèves, mais les réponses ne seront pas fermées. Le format de ce recueil de données est légèrement intrusif car il nécessite d'effectuer les exercices avec les élèves un par un, ce qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de faire. Pour autant, en sachant que les données provoquées sont « un type de données peu pertinentes en recherche pédagogique » (Van Der Maren, 2014), une attention sera portée sur la mise en place de ces données pour qu'elle paraisse la plus naturelle possible aux élèves.

3.2. Modalités du recueil et transcription des données

Afin de déterminer les compétences émotionnelles déjà acquises par les élèves de petite section, une évaluation diagnostique sera mise en place avec trois exercices qui ont des buts précis. Palama, Theurel et Gentaz (2017) déterminent que les compétences émotionnelles regroupent l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Pour cette première question de recherche, seules les trois premières seront prises en compte car la régulation des émotions fait l'objet de la deuxième question de recherche. Le choix des émotions qui sera évalué chez les élèves se base sur les émotions primaires, théorie soutenue par Tourrette et Guidetti (2018). Le dégoût étant une émotion très complexe, qui n'est pas pertinente pour des élèves de petite section, les émotions sélectionnées sont : la joie, la peur, la colère, la tristesse et la surprise.

Exercice 1 : Expression et identification des émotions

Pour identifier si les élèves ont la capacité d'exprimer les émotions, il faut d'abord savoir si l'élève est capable de nommer les émotions. Cinq images seront sélectionnées pour représenter les émotions étudiées. La sélection de ces images sera basée sur ce qui a été déterminé grâce au phénomène d'empathie. Afin que les élèves s'identifient le plus possible aux images, et pour tenter d'améliorer l'identification et l'expression des émotions, des images d'enfants seront préférables à des images d'adultes. Lors de ce premier exercice, il sera demandé à l'élève de nommer l'expression qui peut être reconnue sur l'image.

Exercice 2 : Identification des émotions

L'identification des émotions peut être déterminée grâce à la perception des émotions dans les stimulus externes, c'est-à-dire sur les expressions faciales. Le deuxième exercice proposé aux élèves sera donc un exercice de reconnaissance uniquement, sans que les élèves aient besoin d'apporter le vocabulaire. En effet, l'exercice consiste à désigner la bonne image une fois le nom de l'émotion cité. Les images seront les mêmes images qui ont été utilisées au cours de l'exercice 1.

Exercice 3 : Compréhension des émotions

Cet exercice vise à vérifier la compréhension des émotions des élèves en contexte, particulièrement pour savoir si les élèves reconnaissent les antécédents d'une émotion, c'est-à-dire une situation déclenchante. Pour vérifier cela, cinq histoires seront lues aux élèves, avec chaque histoire qui évoque une émotion. Les histoires ont été déterminées grâce aux histoires présentées par Thommen, Baggioni, Veyre & Guidetti (2021). Elles ont été simplifiées car plus l'histoire comporte des informations, plus les élèves de petite section auront du mal à en saisir le sens. En connaissant l'égoïsme des élèves à cet âge-là, et particulièrement aussi grâce à la connaissance du phénomène d'empathie et la façon dont les élèves pourront s'identifier aux histoires si elles s'apparentent à des situations qu'ils ont vécues, les histoires mettront en scène un personnage féminin pour les élèves filles et un personnage masculin pour les élèves garçons. De cette façon l'obstacle de la non-identification à l'histoire, et donc la difficulté de reconnaître l'émotion sera potentiellement évitée. Après chaque lecture

d'histoire, il sera demandé à l'élève l'émotion qu'il a pu percevoir. Si les élèves n'ont pas la capacité de parler, ils auront à leur disposition les cartes utilisées au cours des exercices 1 et 2.

Le déroulé complet des exercices se trouve en annexe (Annexe 1 - Exercices évaluation diagnostique).

Pour cette question de recherche, 12 élèves ont été sélectionnés dans la première classe. Cet échantillon a été fait pour qu'il soit le plus représentatif possible de la classe avec des élèves bons parleurs, des élèves petits parleurs et des élèves à besoins particuliers. Dans la deuxième classe, qui contient 8 élèves de petite section, tous les élèves effectueront les exercices.

Les exercices seront effectués avec les élèves un par un, à l'écart des autres élèves afin qu'ils ne puissent pas être influencés, et également pour que les autres élèves ne puissent pas réfléchir aux énoncés avant de le faire eux-mêmes. Les élèves de petite section étant la plupart du temps non communicants, l'entretien sera filmé pour ensuite pouvoir retranscrire non seulement les réponses orales des élèves mais aussi leur communication non verbale.

3.3. Description de la méthode d'analyse

Afin d'analyser au mieux les résultats à partir des vidéos, un tableau qui recense toutes les réponses des élèves sera effectué. Les élèves seront numérotés pour pouvoir conserver l'anonymat et nous conserverons les appellations « Classe 1 » et « Classe 2 » pour désigner les deux classes dans lesquelles le recueil de données aura été effectué.

Une fois que toutes les réponses des élèves auront été transcrites, celles-ci seront regroupées en plusieurs catégories dans un deuxième tableau. Il sera intéressant d'observer non seulement la capacité des élèves à répondre correctement à l'exercice, mais également d'étudier leurs réponses si ce n'est pas le cas. En effet, pour les émotions choisies, certaines ont une connotation positive et d'autres une connotation négative comme l'expriment Richard, Gay et Gentaz (2021). Il sera donc intéressant d'observer si ces connotations sont apparentes dans les réponses des élèves. Nous pourrions par exemple nous

attendre à ce que les élèves nomment l'émotion de la joie, mais ils pourraient aussi avoir la capacité de nommer le stimulus externe visible sur l'image, un sourire. Ils pourraient également être capables de dire que l'enfant sur l'image est « content » ou encore que l'enfant se sent bien. Ces réponses, bien qu'elles ne soient pas exactes, nous pousseraient à croire que ces élèves sont dans une pré-acquisition de la compétence émotionnelle et en ce sens, il faudra les prendre en compte dans une certaine mesure.

Pour faciliter la lecture des résultats et rendre ceux-ci plus visuels nous déterminerons une échelle, qui sera adaptée pour le deuxième exercice. Les échelles seront donc les suivantes.

Pour le premier exercice et le troisième exercice :

++ → L'élève cite le nom de l'émotion

+/- → L'élève évoque l'aspect négatif ou positif de l'émotion à travers sa réponse

-- → L'élève ne sait pas

Pour le deuxième exercice :

++ → L'élève désigne la bonne carte

-- → L'élève ne désigne aucune carte ou ne montre pas la bonne carte

Grâce à ces échelles prédéterminées nous pourrons remplir des tableaux récapitulatifs sous cette forme :

Evaluation diagnostique - Exercice 1						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : .. % ++ .. % +/- .. % --
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 60 réponses	
.. /12 ++	.. /12 ++	.. /12 ++	.. /12 ++	.. /12 ++	.. /60 ++	
.. /12 +/-	.. /12 +/-	.. /12 +/-	.. /12 +/-	.. /12 +/-	.. /60 +/-	
.. /12 --	.. /12 --	.. /12 --	.. /12 --	.. /12 --	.. /60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : .. % ++ .. % +/-
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 40 réponses	

.. /8 ++	.. /8 ++	.. /8 ++	.. /8 ++	.. /8 ++	.. /40 ++	.. % - -
.. /8 +/-	.. /8 +/-	.. /8 +/-	.. /8 +/-	.. /8 +/-	.. /40 +/-	
.. /8 - -	.. /8 - -	.. /8 - -	.. /8 - -	.. /8 - -	.. /40 - -	

Le total en pourcentage de bonnes réponses pour chaque classe et pour chaque partie de l'échelle nous permettra de facilement comparer la présence ou l'absence de réussite entre les deux classes. Les effectifs étant différents dans les deux classes, faire une moyenne sous la forme d'un pourcentage permet une comparaison directe, même s'il est évident que ce pourcentage n'est pas réellement représentatif car ce sont des effectifs qui sont très réduits.

Pour la répartition des réponses des élèves dans les différentes catégories des échelles ainsi créées, il sera nécessaire de faire des choix. Ainsi, toute réponse qui n'a pas de lien avec l'exercice ou toute absence de réponse sera considérée comme « l'élève ne sait pas ». Pour les réponses qui sont en lien direct avec l'émotion citée, elles seront considérées comme réponses qui se situent dans la catégorie « l'élève évoque l'aspect négatif ou positif de l'émotion à travers sa réponse ». Par exemple, pour l'émotion de la tristesse, si l'élève évoque que l'enfant pleure, qu'il ne se sent pas bien, ou que quelque chose ne va pas, nous considérons que l'élève comprend l'aspect négatif de l'émotion, ou sa conséquence directe, des larmes, même s'il ne sait pas encore nommer cette émotion.

Pour les émotions de la peur, de la tristesse et de la colère nous admettons qu'elles ont une connotation négative, comme évoqué par Richard, Gay et Gentaz (2021). Pour la joie, nous admettons que cette émotion a une connotation positive. Pour la surprise, la distinction est plus subtile. La photo sélectionnée pour représenter la surprise admet une connotation plus positive que négative, c'est donc l'aspect que nous choisirons également pour cette émotion dans sa globalité. Ainsi, les réponses des élèves qui lieront l'image de la surprise ou l'histoire de la surprise à une connotation positive seront considérées comme « l'élève évoque l'aspect négatif ou positif de l'émotion à travers sa réponse ». Au contraire, les réponses qui donnent une connotation négative à la surprise seront ici considérées comme « l'élève ne sait pas ».

Grâce aux tableaux récapitulatifs recensant les réponses des élèves, nous pourrons déterminer les compétences émotionnelles déjà acquises par des élèves de petite section de maternelle.

4. Deuxième question de recherche : La gestion de la colère et de la frustration d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ?

4.1. Données recherchées

Les données recherchées pour cette question de recherche se rapprochent des données invoquées comme définies par la catégorisation de Van Der Maren (2014). En effet, les données invoquées peuvent être recueillies grâce à des instruments discrets qui ne perturbent pas les élèves et qui permettront de rapporter ce qui se passe naturellement dans la situation. Van Der Maren (2014) explique que les données sont parfois recueillies grâce à un observateur discret muni d'une grille d'observation, ou parfois grâce à une « observation électronique », à l'aide d'une caméra très discrète, cachée ou non, mais à laquelle les acteurs sont habitués. C'est ici ce que nous ferons. Le temps d'accueil sera filmé à l'aide d'un appareil très discret, positionné à un endroit qui permet de voir la majorité des élèves. Les vidéos ainsi capturées seront ensuite étudiées grâce à une grille d'observation. Le but de cette observation sera de déterminer la capacité des élèves des deux classes de petite section à réguler leurs émotions. Nous cherchons à observer la régulation de la frustration et de la colère des élèves avant et après la mise en place de deux séquences d'enseignement qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles dans la première classe. Dans la deuxième classe, aucune activité ne sera menée, cette classe est une classe témoin. Nous cherchons donc à observer la régulation de la frustration et de la colère des élèves une première fois, et ensuite une deuxième fois après quelques semaines pour établir s'il y a une amélioration sans la mise en place des séquences d'enseignement.

4.2. Mise en place des activités visant les compétences émotionnelles

Les séquences d'enseignement visant une amélioration des compétences émotionnelles seront uniquement menées dans la première classe, la deuxième classe étant une classe témoin. Pour cette raison, dans cette description nous ne prendrons en compte que la première classe. Les séquences d'enseignements qui seront menées seront un support pour la deuxième question de recherche et pour la troisième question de recherche. C'est pourquoi les aspects facilitant un transfert des connaissances dans ces deux séquences seront justifiés dans cette partie, bien que la question de transfert soit plutôt inhérente à la troisième question de recherche que nous traiterons plus tard.

Les deux séquences sont en annexes (Annexe 2 - Séquence de français et Annexe 3 - Séquence de motricité) sous forme de tableaux de préparations très détaillés.

La première séquence qui sera mise en œuvre est une séquence de français qui correspond au domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » du programme du Cycle 1 (Bulletin Officiel n° 25 du 24 juin 2021) et concerne plus particulièrement le domaine de l'oral. Cette séquence d'enseignement vise les compétences et connaissances associées suivantes :

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : Enrichir le vocabulaire / Acquérir et développer la syntaxe

Les objectifs liés à ces compétences sont les suivants :

- Comprendre une histoire lue par l'enseignant avec le support du livre
- Découvrir le nom des émotions : joie, colère, tristesse, sérénité, peur

- Répondre à des questions simples et reformuler l'histoire lue à l'aide d'un support

Cette séquence a été pensée entièrement dans le but de travailler l'oral avec les élèves car, comme établi précédemment dans la partie sur le transfert, une démarche d'apprentissage qui permet à l'élève d'acquérir le bon lexique et des capacités langagières, qui lui permettront de s'exprimer, est une démarche d'apprentissage qui facilitera le transfert. Chaque séance comporte donc des phases où nous invitons les élèves à s'exprimer, à reformuler, à argumenter ou encore à partager des exemples de situations qu'ils ont vécues.

Cette séquence a été construite à partir d'un album support : *La couleur des émotions* d'Anna LLENAS. Cet album montre l'importance de comprendre, de contrôler et de réguler nos émotions d'une façon qui peut être comprise d'élèves aussi jeunes. Cet album met en scène un « monstre des émotions » et lie les émotions à des couleurs. Le monstre des émotions est au début de l'histoire tout « barbouillé », il ne se sent pas bien. Au fur et à mesure du livre il apprend à connaître ses différentes émotions, et à la fin du livre, une fois qu'il arrive à les séparer, à les ranger dans des flacons, comme pour les contenir et éviter qu'elles ne débordent, il ne reste que le sentiment de l'amour. Cela donne à cet album jeunesse une morale que nous pourrions formuler, afin qu'elle soit comprise par des élèves de petite section, ainsi : « lorsqu'on arrive à contrôler nos émotions, il ne reste que de l'amour dans notre corps, nous pouvons donc nous aimer nous-mêmes et aimer les autres ». Cet album est donc un atout pour aider les élèves à comprendre l'importance de la régulation émotionnelle. Il n'apporte pas de réelles solutions ou de mécanismes de régulation, il faudra donc travailler cet aspect autrement.

Nous savons que Palama, Theurel et Gentaz (2017) déterminent que les compétences émotionnelles regroupent l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Cet album support et le travail effectué autour de celui-ci dans cette séquence permettent de travailler plusieurs de ces compétences émotionnelles. En effet, l'identification des émotions passe

nécessairement par le vocabulaire attribué aux émotions, tout comme la compréhension des émotions.

Au cours de la séquence, une des séances fait travailler les élèves sur diverses images et photos, qui ont été minutieusement sélectionnées afin de représenter au mieux visuellement chaque émotion. Certaines images sont des images tirées d'albums de littérature jeunesse, auxquels les élèves sont souvent confrontés à l'école maternelle, et d'autres sont des photos qui représentent des enfants. Le but ici est de continuer à travailler l'identification des émotions, surtout grâce à ce que l'on voit, et la compréhension des émotions, avec tout le travail langagier autour et le questionnement amené aux élèves. Le choix de photos qui représentent des enfants plutôt que des adultes, a été fait pour deux raisons. Tout d'abord, ce sont des images qui permettent une meilleure identification de la part de l'enfant, ce que nous savons grâce au fonctionnement du phénomène d'empathie. Ensuite, ce choix est pertinent pour un meilleur transfert des connaissances, et pour que l'élève puisse tisser le lien entre les images étudiées et les émotions ressenties par ses camarades autour de lui. La régulation émotionnelle étant souvent nécessaire dans un contexte social, il est important que les élèves soient capables d'identifier non seulement leurs émotions mais également les émotions d'autrui. Comme nous travaillons sur la régulation dans le contexte de la classe, les élèves sont principalement entourés de leurs pairs, des enfants.

La deuxième séquence d'enseignement qui sera mise en œuvre avec les élèves est une séquence de motricité. Elle s'appuie sur le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » du programme du Cycle 1 (Bulletin Officiel n° 25 du 24 juin 2021). La compétence visée est :

- Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

Les objectifs sont les suivants :

- Apprendre à réguler des émotions avec son corps
- Mimer les émotions avec tout son corps pour mieux les comprendre

Cette séquence s'appuie également sur la partie « Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant » du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » du programme du Cycle 1 (Bulletin Officiel n° 25 du 24 juin 2021) puisqu'elle met les élèves en situation de mime et les incite à danser. Comme toute séquence faite en petite section de maternelle, elle comprend également un travail sur l'oral et la verbalisation. Bien qu'il soit important de le mentionner, le côté artistique de cette séquence ou encore le travail sur l'oral ne constituent pas d'objectifs propres à cette séquence.

Le but premier de cette séquence de motricité est d'aider les élèves à comprendre et surtout à exprimer leurs émotions à travers leurs corps. L'expression des émotions, autrement qu'à travers des mots, constitue la dernière des compétences émotionnelles, et surtout celle qui a le moins été travaillée grâce à la séquence de français. Cette séquence de motricité a aussi pour but d'apporter aux élèves des solutions et des mécanismes de régulation émotionnelle. Ainsi, pour chaque émotion travaillée (la joie, la colère, la peur, la tristesse et la sérénité) l'accent sera mis sur des outils qui permettent de sortir d'une émotion comme la colère, pour retourner vers la sérénité. Le mime de ces solutions, en plus du travail sur le contexte permettra certainement un transfert efficace pour que les élèves puissent comprendre leurs émotions, les reconnaître et les réguler en dehors de ces temps d'enseignement. De plus, nous savons que pour un transfert efficace, il est essentiel de varier les supports, les apports et les apprentissages à travers différentes disciplines, c'est pourquoi ces deux séquences ont été réfléchies pour aller de pair. Ensemble, elles constituent un apprentissage que nous pensons complet et efficace.

Pour continuer les apprentissages faits en relation avec les émotions en parallèle de ces deux séquences, d'autres apprentissages ont été intégrés aux temps de classe, notamment grâce à des chansons ou des lectures offertes avec des albums de littérature jeunesse qui abordent le sujet des émotions, et surtout l'émotion de la colère puisque c'est notre sujet principal.

4.3. Modalités du recueil et transcription des données

Afin de pouvoir observer les comportements des élèves, et surtout leur régulation émotionnelle en ce qui concerne la frustration et la colère, il a fallu choisir un moment propice de la journée à filmer. Les élèves de petite section de maternelle ont une journée très courte car ce sont des élèves qui font la sieste. Leurs après-midis sont donc quasiment inexistantes, en ce qui concerne le temps passé dans la classe. Dans la première classe, les élèves arrivent en classe à partir de 8h45 et sont en autonomie sur divers jeux et activités pendant 30 à 45 minutes. Pendant ce temps, les retardataires arrivent et l'enseignante installe la classe, interagit avec les élèves ou communique avec l'ATSEM présente dans la classe sur le déroulement de la journée. Dans la deuxième classe, celle qui sert de classe témoin, les élèves arrivent également à 8h45 en classe, mais ils restent bien plus longtemps en autonomie, jusqu'à 10 heures au moins, car l'enseignante en profite pour travailler de façon individuelle avec des élèves, ou avec des groupes aux effectifs très réduits. Tous les élèves ne sont donc pas en autonomie tout au long de ce temps, il y a un système de rotation. En ce qui concerne la présence de l'ATSEM dans cette classe, elle est souvent présente pour accompagner les élèves vers différentes activités, mais comme elle est également responsable de l'entrée de tous les élèves dans l'école primaire, elle doit parfois être dans la salle attenante à la classe pour faire entrer les retardataires. Ensuite, le fonctionnement dans les deux classes sur le reste de la matinée est similaire et relativement typique d'un emploi du temps d'une classe de petite section de maternelle.

Au vu du fonctionnement des classes, il semblerait que le temps d'accueil en classe, où les élèves sont en autonomie et peuvent jouer et interagir entre eux, soit le temps le plus pertinent à observer. C'est également le seul temps où il est possible d'observer des frustrations liées à l'arrivée à l'école et à la séparation avec les parents.

Pour le recueil, une caméra très discrète sera positionnée dans la salle de classe de façon à pouvoir observer un maximum de comportements. Le temps d'accueil sera filmé dans son intégralité pour la première classe, sur une journée au minimum, et le temps d'accueil de la seconde classe sera filmé pendant 30 à 45

minutes afin d'avoir un temps d'observation similaire sur les deux classes. Ce film sera réalisé une première fois dans les deux classes. Ensuite, les séquences d'enseignements seront mises en place dans la première classe. A l'issue de celles-ci, c'est-à-dire environ un mois et demi plus tard, un nouveau film sera réalisé sur le temps d'accueil dans les deux classes, de la même façon que la première fois. Ainsi, un temps similaire se sera écoulé dans la deuxième classe.

S'il semble pertinent de bouger la caméra pour capturer des moments utiles à la recherche sur le moment, il est envisageable que la caméra ne soit pas fixe. Pour autant, il faudra porter une attention particulière à ce que celle-ci reste discrète pour ne pas influencer les comportements des élèves et filmer ce qui se déroule naturellement au sein de la classe.

En ce qui concerne la transcription des données, les vidéos ainsi créées seront analysées grâce à des critères d'analyse et des observables, sous la forme d'un tableau. Le but sera de cibler les comportements des élèves qui démontrent une bonne régulation émotionnelle de la colère et de la frustration, ou, au contraire une régulation émotionnelle difficile. Grâce à l'analyse de tous les temps filmés, nous pourrions déterminer s'il y a une évolution entre la première observation du comportement des élèves et la deuxième observation du comportement des élèves.

4.4. Description de la méthode d'analyse

La première étape pour l'analyse des vidéos sera d'établir des critères d'analyse. Les critères d'analyse se rapporteront à l'étude de la régulation émotionnelle des élèves. Un premier critère d'analyse sera établi en fonction du contexte social de l'émotion tandis qu'un deuxième critère d'analyse sera orienté sur le critère individuel de l'émotion. Un exemple de critère d'analyse pourrait donc être « Régulation émotionnelle en contexte social : le jeu libre ». Ce critère d'analyse nous amènera à observer diverses situations qui sont comprises dans ce critère et pour chaque situation observée qui est comprise dans notre critère d'analyse, cinq observables seront déterminés. Ces observables seront tous définis en fonction du comportement de l'élève dans la situation donnée. Ils correspondront

tous à l'échelle suivante : 1 - très insatisfaisant, 2 - insatisfaisant, 3 - neutre, 4 - satisfaisant, 5 - exemplaire. Ainsi, nous pourrions déterminer si ce que nous observons chez les élèves démontre d'une régulation émotionnelle efficace ou non. Pour chaque observable, le nombre d'élèves observés qui entrent dans cette catégorie sera noté sous forme de chiffre. Pour faciliter la transcription des données nous remplirons un tableau qui sera sous cette forme (les cases remplies étant des exemples, et non pas des critères d'analyse ou des observables définitifs) :

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social : le jeu libre	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement envers un autre élève	
		2 - Elève crie ou pleure	
		3 - Elève ne réagit pas	
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	
	Situation 2	1 – Très insatisfaisant	
		2– Insatisfaisant	
		3 – Neutre	
		4 – Satisfaisant	
		5 – Exemplaire	

Une fois les tableaux remplis, il sera aisé de déterminer le nombre de comportements exemplaires observés et au contraire, le nombre de comportements très insatisfaisants, qui démontrent d'une incapacité totale à réguler les émotions.

Avec cette question de recherche nous cherchons à savoir si la régulation émotionnelle d'élèves de petite section peut être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles. Au-delà de l'analyse de chaque temps d'accueil individuellement il faudra donc analyser la différence entre la première observation d'une classe et la deuxième observation, et essayer de les comparer pour voir s'il y a une amélioration de la régulation émotionnelle. Ensuite, il faudra comparer les deux classes entre elles,

et ainsi déterminer s'il y a un rapport entre la mise en place des deux séquences et une éventuelle amélioration de la régulation émotionnelle, ou non. En sachant qu'il y a plus du double d'élèves de petite section dans la première classe que dans la deuxième classe, il sera pertinent de ne cibler que les comportements d'une dizaine d'élèves dans la première classe. Ainsi la comparaison chiffrée sera plus réaliste.

5. Troisième question de recherche : Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ?

5.1. Données recherchées

Pour cette question de recherche, nous cherchons à déterminer le lien entre l'amélioration des compétences émotionnelles, que nous mesurerons grâce à une nouvelle évaluation diagnostique, et la régulation émotionnelle des élèves dans un autre contexte que celui de l'enseignement des connaissances, c'est-à-dire un contexte de temps libre au sein de la classe. Nous cherchons à déterminer si le transfert de ces connaissances a été efficace. Nous utiliserons donc les données analysées lors de la première question de recherche, avec l'évaluation diagnostique des compétences émotionnelles des élèves, et nous réaliseront une deuxième fois cette même évaluation pour déterminer l'évolution des compétences émotionnelles des élèves. Les données recherchées ici sont donc à nouveau des données qui se situent entre les données provoquées et les données suscitées, selon la catégorisation de Van Der Maren (2014). Pour cette question de recherche nous ferons ensuite le lien entre les compétences émotionnelles évaluées avec les évaluations diagnostiques, et l'évolution de la régulation émotionnelle comme étudiée lors de la deuxième question de recherche. Nous utiliserons donc également des données invoquées, toujours selon la catégorisation de Van Der Maren (2014). Cette question s'appuiera fortement sur la comparaison entre les deux classes.

5.2. Modalités du recueil et transcription des données

Comme indiqué précédemment, cette question de recherche s'appuiera fortement sur les données recueillies et analysés lors des deux premières

questions de recherche. Néanmoins, pour pouvoir établir une évolution des compétences émotionnelles acquises par les élèves, il faudra faire à nouveau une évaluation diagnostique. Nous appellerons cette évaluation « deuxième évaluation » pour marquer une différence claire entre la première évaluation diagnostique qui a été faite dans les deux classes, et la deuxième fois où cette même évaluation sera menée. Pour avoir une réelle comparaison, l'évaluation sera menée une deuxième fois exactement dans les mêmes conditions que pour la première question de recherche. Les trois exercices menés avec les élèves sont décrits avec précision dans la méthodologie de la première question de recherche et le déroulé complet de ces exercices se trouve en annexe (Annexe 1 - Exercices évaluation diagnostique). La transcription de cette deuxième évaluation sera faite exactement de la même façon que pour la première évaluation pour faciliter la comparaison des données. Pour les données qui concernent la régulation émotionnelle, ce sont les mêmes que pour la deuxième question de recherche, nous ne détaillerons donc pas la méthodologie du recueil une deuxième fois.

5.3. Description de la méthode d'analyse

Le but de cette question de recherche est de déterminer si des élèves qui ont acquis des connaissances sont capables de les restituer dans un autre contexte. Il faudra donc analyser les résultats des évaluations des compétences émotionnelles de la première classe en lien avec l'évolution éventuelle de la régulation émotionnelle des élèves pour les deux classes. La comparaison de l'analyse des résultats dans les deux classes permettra d'avoir une idée sur un réel transfert de connaissances ou non. En effet, si les élèves de la deuxième classe, qui n'ont reçu aucun enseignement spécifique pour améliorer leurs compétences émotionnelles, ont une amélioration de leur régulation émotionnelle identique aux élèves de la première classe, il ne sera pas possible de démontrer que ce sont bien les connaissances amenées par les séquences qu'ils utilisent en contexte.

Résultats

1. Première question de recherche : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ?

Dans cette question de recherche nous cherchons à déterminer les différentes compétences émotionnelles acquises par un élève de petite section grâce à 3 exercices. Le premier exercice nous permet d'identifier la capacité des élèves à exprimer et identifier les émotions en les nommant. Le deuxième exercice évalue la capacité des élèves à identifier des émotions grâce aux stimuli externes et le troisième exercice nous permet de vérifier la compréhension des émotions par les élèves grâce à de courtes histoires qui placent les émotions dans un contexte.

La retranscription complète des trois exercices faits en entretiens avec les élèves des deux classes se trouve en annexe (Annexe 4 - Retranscription entretiens élèves). Grâce à cette retranscription complète, nous avons pu remplir des tableaux récapitulatifs pour une lecture plus simple des données recueillies.

Pour rappel, voici les échelles déterminées qui permettent la compréhension de ces tableaux :

Pour le premier exercice et le troisième exercice :

++ → L'élève cite le nom de l'émotion

+/- → L'élève évoque l'aspect négatif ou positif de l'émotion à travers sa réponse

-- → L'élève ne sait pas

Pour le deuxième exercice :

++ → L'élève désigne la bonne carte

-- → L'élève ne désigne aucune carte ou ne montre pas la bonne carte

Tableau récapitulatif de l'évaluation diagnostique, exercice 1 :

Evaluation diagnostique - Exercice 1						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 17% ++ 35% +/- 48% - -
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 60 réponses	
3/12 ++ 1/12 +/- 8/12 - -	4/12 ++ 4/12 +/- 4/12 - -	1/12 ++ 9/12 +/- 2/12 - -	0/12 ++ 2/12 +/- 10/12 - -	2/12 ++ 5/12 +/- 5/12 - -	10/60 ++ 21/60 +/- 29/60 - -	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 7.5% ++ 45% +/- 47,5% - -
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 40 réponses	
1/8 ++ 4/8 +/- 3/8 - -	1/8 ++ 5/8 +/- 2/8 - -	0/8 ++ 5/8 +/- 3/8 - -	0/8 ++ 1/8 +/- 7/8 - -	1/8 ++ 3/8 +/- 4/8 - -	3/40 ++ 18/40 +/- 19/40 - -	

L'exercice 1 a été mené pour évaluer la capacité des élèves à exprimer et identifier les émotions en les nommant.

Dans la première classe, seulement 10 réponses sur 60 étaient exactes. Cela signifie que 50 réponses sur 60 données par les élèves étaient inexactes. Pourtant, et c'est là l'importance de prendre en compte cette autre variable, 21 réponses données « inexactes » démontrent d'une pré-acquisition de la compétence par les élèves. Cela signifie qu'ils ont la capacité d'identifier les émotions, ou en tout cas de donner une réponse en lien avec l'émotion, même si ce n'est pas la réponse exacte attendue. In fine, seules 29 réponses sur 60 étaient entièrement inexactes. Cela correspond environ à la moitié des réponses. Si nous portons attention aux émotions en particulier, c'est l'émotion de la joie qui a été la plus nommée, tandis que la surprise n'a pas été nommée du tout.

Dans la deuxième classe, seules 3 réponses sur 40 étaient exactes. Il y a tout de même 18 réponses qui elles aussi démontrent d'une pré-acquisition de la compétence et 19 réponses sont entièrement inexactes. Cela correspond à 47,5% de réponses inexactes dans la deuxième classe, et 48% de réponses inexactes dans la première classe, des résultats presque identiques. Dans la deuxième classe, si nous portons une attention particulière aux émotions, la colère, la tristesse et la peur ont toutes été citées une fois tandis que la joie et la surprise n'ont pas été citées. Grâce au détail (Annexe 4 - Retranscription

entretiens élèves) des réponses, nous savons que ces 3 réponses justes ont été données par 3 élèves différents, ce n'est donc pas un seul élève qui maîtrise particulièrement la tâche.

Le pourcentage de réponses inexactes dans les deux classes, 47,5% et 48%, nous montre que l'acquisition de cette compétence émotionnelle, nommer les émotions, est loin d'être acquise en petite section.

Tableau récapitulatif de l'évaluation diagnostique, exercice 2 :

Evaluation diagnostique - Exercice 2						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 57% ++ 43% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 60 réponses	
4/12 ++ 8/12 --	5/12 ++ 7/12 --	10/12 ++ 2/12 --	8/12 ++ 4/12 --	7/12 ++ 5/12 --	34/60 ++ 26/60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 55% ++ 45% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 40 réponses	
0/8 ++ 8/8 --	5/8 ++ 3/8 --	7/8 ++ 1/8 --	6/8 ++ 2/8 --	4/8 ++ 4/8 --	22/40 ++ 18/40 --	

Le deuxième exercice a été mené pour évaluer la capacité des élèves à identifier des émotions grâce aux stimuli externes, ils n'ont cette fois-ci pas besoin d'avoir le vocabulaire et doivent seulement désigner la bonne photo.

Dans la première classe 34 réponses d'élèves étaient correctes tandis que 26 réponses d'élèves étaient incorrectes. Cela signifie que les élèves ont désigné la bonne photo pour l'émotion nommée 34 fois. C'est pour l'émotion de la colère puis celle de la tristesse que l'exercice a le mieux été réussi.

Dans la deuxième classe 22 réponses d'élèves étaient correctes tandis que 18 réponses d'élèves étaient incorrectes. Cela signifie que les élèves ont désigné la bonne photo pour l'émotion nommée 22 fois. Comme pour la première classe, c'est pour l'émotion de la colère puis pour l'émotion de la tristesse que l'exercice a le mieux été réussi. Cela s'explique sans doute par les stimulus externes

facilement reconnaissables de ces émotions et présents sur les photos : les sourcils froncés ainsi que les poings serrés pour la colère, et les larmes pour la tristesse.

Les résultats dans les deux classes sont encore une fois très proches. Nous pouvons donc en conclure que pour des élèves de petite section, l'identification des émotions grâce aux stimulus externes est en cours d'acquisition. Certains élèves sont capables de reconnaître la bonne émotion nommée, et certaines émotions semblent être plus facilement reconnaissables que d'autres.

Tableau récapitulatif de l'évaluation diagnostique, exercice 3 :

Evaluation diagnostique - Exercice 3						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 3% ++ 37% +/- 60% - -
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 60 réponses	
0/12 ++ 4/12 +/- 8/12 - -	1/12 ++ 5/12 +/- 6/12 - -	1/12 ++ 3/12 +/- 8/12 - -	0/12 ++ 6/12 +/- 6/12 - -	0/12 ++ 4/12 +/- 8/12 - -	2/60 ++ 22/60 +/- 36/60 - -	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 15% ++ 32,5% +/- 52,5% - -
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 40 réponses	
0/8 ++ 2/8 +/- 6/8 - -	0/8 ++ 3/8 +/- 5/8 - -	3/8 ++ 3/8 +/- 2/8 - -	2/8 ++ 4/8 +/- 2/8 - -	1/8 ++ 1/8 +/- 6/8 - -	6/40 ++ 13/40 +/- 21/40 - -	

Le troisième exercice nous permet de vérifier la compréhension des émotions par les élèves grâce à de courtes histoires qui placent les émotions dans un contexte. Les élèves avaient l'opportunité de citer l'émotion que l'enfant ressent dans l'histoire ou bien de désigner la carte qui, pour eux, représente l'émotion ressentie par l'élève dans l'histoire.

Cet exercice est le plus complexe des 3 car il met en jeu plusieurs facteurs : la compréhension de l'histoire par l'élève, la capacité de s'identifier suffisamment à cette histoire pour pouvoir ensuite déterminer une émotion, et également la capacité de concentration des élèves face à cet exercice plus chronophage que les deux premiers, et mené en dernier. Cet exercice est donc plus difficile pour

les élèves, mais il reste intéressant pour identifier la compréhension ou la non-compréhension des émotions en contexte par les élèves.

Dans la première classe seules 2 réponses sur 60 étaient exactes, 22 réponses sur 60 démontrent d'une pré-acquisition de la compétence et 36 réponses sur 60 étaient inexactes. Dans la deuxième classe 6 réponses sur 40 étaient exactes, 13 réponses sur 40 démontrent d'une pré-acquisition de la compétence et 21 réponses sur 40 étaient inexactes. Dans les deux classes, c'est donc le premier exercice où les réponses inexactes dépassent 50% des réponses. Dans la deuxième classe, l'émotion la mieux identifiée est la tristesse et dans la première classe, les deux seules émotions qui ont été identifiées une fois sont la colère et la tristesse. Au vu des résultats de cet exercice nous pouvons aisément conclure que la reconnaissance des émotions en contexte par des élèves de petite section est une compétence qui n'est pas acquise.

Lorsque nous observons les résultats de cette évaluation diagnostique dans son intégralité, nous pouvons déterminer que certaines compétences émotionnelles sont peut-être en cours d'acquisition, comme la capacité à identifier une émotion visuellement, tandis que d'autres ne sont pas acquises du tout, comme l'identification d'une émotion en contexte, dans une histoire par exemple.

Les compétences émotionnelles étant un apprentissage qui n'est pas automatique mais qui au contraire doit être encouragé, les résultats de ces exercices ne sont aucunement surprenants. Si nous portons une attention particulière à la transcription complète des exercices, il est très apparent que certains élèves sont bien plus performants que d'autres. Cela s'explique par la différence d'âge, et donc la différence en termes d'apprentissages acquis, des élèves.

Pour répondre à la question de recherche nous pouvons donc affirmer qu'aucune des compétences émotionnelles n'est acquise par un élève qui entre en petite section de maternelle.

2. Deuxième question de recherche : La gestion de la colère et de la frustration d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ?

Dans cette question de recherche nous cherchons tout d'abord à déterminer la capacité d'élèves de petite section de maternelle à réguler des émotions comme la frustration et la colère. Ensuite, nous cherchons à déterminer si cette régulation émotionnelle s'est améliorée après la mise en place de deux séquences d'enseignement qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles dans la première classe, et pour cela nous allons comparer avec l'évolution survenue dans la deuxième classe, dans laquelle les élèves n'auront eu aucun apport disciplinaire.

Grace à l'observation des comportements d'élèves dans les différentes classes nous avons pu affiner les situations propices au déclenchement de la colère ou de la frustration chez les élèves. Ainsi, pour notre critère d'analyse « régulation émotionnelle en contexte social » nous avons quatre situations :

- Un désaccord entre deux élèves (l'observation porte sur les deux élèves).
- Un élève qui tape ou attrape un autre élève (l'observation porte sur l'élève tapé ou attrapé).
- Un élève qui détruit la tour (ou autre construction du même type) d'un autre élève (l'observation porte sur l'élève dont la construction a été détruite).
- Plusieurs élèves qui se disputent un jouet (l'observation porte sur tous les élèves concernés).

Et pour notre critère d'analyse « Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social » nous avons deux situations :

- L'élève n'a pas envie de venir à l'école ou vit une séparation difficile avec ses parents le matin.

- L'élève essaie de construire une tour (ou autre construction du même type) tout seul.

Dans ces deux situations seul l'élève concerné est observé puisque ce sont des situations qui ciblent l'élève de façon individuelle. Pour les situations qui correspondent à notre premier critère d'analyse, ces situations sont propices au déclenchement de la colère et pour les deux dernières situations qui correspondent à notre deuxième critère d'analyse, celles-ci sont source de frustration pour les élèves. En effet, si un élève ne souhaite pas être à l'école, cela signifie qu'il est obligé de faire quelque chose qu'il ne souhaite pas faire, il perd donc le contrôle sur la situation et nous savons que la frustration se nourrit d'un phénomène de manque. De même, un élève de petite section qui essaie de construire une tour tout seul, alors qu'il n'a pas encore forcément la motricité fine pour accomplir cette tâche, se trouve dans une situation très frustrante et qui demande beaucoup de persévérance.

Comme expliqué dans la partie méthodologie, ces six situations ont ensuite été déclinées en observables qui permettent de situer le comportement de l'élève dans cette situation sur une échelle qui atteste d'une régulation émotionnelle efficace ou non. Pour rappel, l'échelle des observables est comme suit : 1 - très insatisfaisant, 2 - insatisfaisant, 3 - neutre, 4 - satisfaisant, 5 - exemplaire.

Pour une observation côte à côte de tous les tableaux d'observation, les tableaux qui vont être présentés dans cette question de recherche ont tous été rassemblés en une annexe (Annexe 5 – Observation régulation émotionnelle des élèves)

Tableau de l'observation de la régulation émotionnelle : Classe 1 – Recueil 1 :

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	0
		2 - Elève crie ou pleure	2
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
			1 - Elève répond par la violence physique

	Un élève tape ou attrape un autre élève	2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 - Elève répond par la violence physique	1
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 - Elève prend violemment le jouet des mains	1
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	1
		5 - Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	0
	Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures
2 - Elève crie et/ou pleure			3
3 - Elève reste assis sans jouer			0
4 - Elève cherche le confort auprès des adultes			1
5 - Elève prend des respirations pour se calmer			0
Elève essaie de construire une tour seul		1 - Elève jette les blocs par frustration	1
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	2
		3 - Elève passe à un autre jeu	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	0
		5 - Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Dans la première classe et au cours du premier recueil (avant la mise en place des séquences) nous avons pu observer :

- 4 comportements très insatisfaisants
- 9 comportements insatisfaisants
- 4 comportements neutres
- 2 comportements satisfaisants
- Aucun comportement exemplaire

Cela signifie que nous avons observé 13 comportements qui démontrent d'une mauvaise régulation émotionnelle de la colère ou de la frustration, 4 comportements neutres qui ne nous permettent pas de déterminer si l'élève à une bonne ou une mauvaise régulation et seulement 2 comportements qui démontrent d'une pré-acquisition de la régulation émotionnelle. Aucun comportement observé n'était exemplaire, donc aucun comportement démontre une bonne régulation émotionnelle. Cela ne signifie pas qu'aucun élève a la capacité de réguler de telles émotions mais cela signifie que sur les élèves observés, aucun n'a pu réguler correctement les émotions survenues.

Pour les comportements neutres, nous savons que la neutralisation fait parti du répertoire de processus de régulations émotionnelles, au même titre que la minimalisation d'une émotion ou encore la substitution, comme défini par Palama, Theurel et Gentaz (2017). Pour autant, dans ces observations, il est impossible de savoir si un élève qui ne réagit pas est un élève qui ne se sent pas concerné par la situation, un élève qui ne comprends pas la situation, un élève qui fait exprès de ne pas réagir ou encore un élève qui justement, neutralise son émotion. C'est pourquoi nous ne pouvons pas prendre en compte ce processus de régulation émotionnelle. Nous estimons qu'un comportement neutre, sans réaction, ne démontre pas d'une mauvaise régulation émotionnelle, mais il ne démontre pas non plus d'une régulation émotionnelle efficace chez des élèves de 3 ans.

Tableau de l'observation de la régulation émotionnelle : Classe 2 – Recueil 1 :

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	1
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 - Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0

		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 - Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 - Elève prend violemment le jouet des mains	1
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
4 - Elève cherche l'aide d'un adulte		0	
5 - Elève demande calmement de jouer avec ce jouet		0	
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	0
		2 - Elève crie et/ou pleure	2
		3 - Elève reste assis sans jouer	0
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	0
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	0
	Elève essaie de construire une tour seul	1 - Elève jette les blocs par frustration	1
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	1
		3 - Elève passe à un autre jeu	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	0
		5 - Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Dans la deuxième classe et au cours du premier recueil nous avons pu observer :

- 3 comportements très insatisfaisants
- 4 comportements insatisfaisants
- 3 comportements neutres
- Aucun comportement satisfaisant
- Aucun comportement exemplaire

Dans cette classe nous avons observé moins de comportements en globalité. La disposition de la classe ne facilitait pas le recueil de données et les élèves de petite section sont mélangés aux élèves de moyenne section sur les temps d'accueil. Les élèves de moyenne section ont déjà acquis des compétences

émotionnelles qui leur permettent de réguler certains conflits sans l'aide de l'adulte, d'où le peu de situations révélatrices d'une bonne ou d'une mauvaise régulation émotionnelle chez les élèves de petite section. Néanmoins nous avons pu observer 7 comportements qui démontrent d'une mauvaise régulation émotionnelle de la colère ou de la frustration et 3 comportements neutres qui ne nous permettent pas de déterminer si l'élève a une bonne ou une mauvaise régulation. Aucun comportement qui démontre une régulation émotionnelle efficace, qu'elle soit acquise ou en cours d'acquisition n'a pu être observé chez ces élèves.

Pour ces deux premiers recueils, nous pouvons en conclure que les élèves de petite section de maternelle n'ont pas encore acquis des capacités de régulation émotionnelle efficaces, en ce qui concerne la colère et la frustration. Pour faciliter la comparaison et prendre en compte la différence d'effectifs dans les deux classes nous ne ferons pas une comparaison directe mais plutôt une comparaison de l'amélioration survenue dans chacune des deux classes.

Après les premières observations que nous venons d'étudier, les séquences d'enseignement ont été menées dans la première classe tandis que dans la deuxième classe, aucune activité visant l'amélioration des compétences émotionnelles a été mise en place. Ensuite, environ 1 mois et demi après la deuxième observation pour les deux classes, nous avons filmé le temps d'accueil à nouveau.

Tableau de l'observation de la régulation émotionnelle : Classe 1 – Recueil 2 :

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	1
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	1
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0

		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	1	
		5 - Elève demande calmement d'arrêter	0	
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 - Elève répond par la violence physique	0	
		2 - Elève crie ou pleure	0	
		3 - Elève ne réagit pas	1	
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0	
		5 - Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0	
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 - Elève prend violemment le jouet des mains	2	
		2 - Elève crie ou pleure	1	
		3 - Elève ne réagit pas	0	
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	1	
		5 - Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	1	
	Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	1
			2 - Elève crie et/ou pleure	2
3 - Elève reste assis sans jouer			0	
4 - Elève cherche le confort auprès des adultes			1	
5 - Elève prend des respirations pour se calmer			2	
Elève essaie de construire une tour seul		1 - Elève jette les blocs par frustration	0	
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	0	
		3 - Elève passe à un autre jeu	0	
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	1	
		5 - Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	1	

Dans la première classe et au cours du deuxième recueil (après la mise en place des séquences) nous avons pu observer :

- 4 comportements très insatisfaisants
- 3 comportements insatisfaisants
- 1 comportements neutres
- 5 comportements satisfaisants
- 4 comportements exemplaires

Entre le premier et le deuxième recueil nous avons donc observé à nouveau 4 comportements très insatisfaisants, 6 comportements insatisfaisants en moins et un seul comportement neutre, contre 4 lors du premier recueil. Pour les

comportements qui démontrent d'une mauvaise régulation émotionnelle, nous remarquons qu'ils sont au nombre de 7 lors de ce deuxième recueil au lieu de 13 lors du premier, ce qui est presque une diminution de moitié. Lors de cette observation nous avons pu également observer 5 comportements qui démontrent d'une pré-acquisition de la régulation émotionnelle pour les émotions visées, contre deux au premier recueil. Enfin, nous avons observé 4 comportements exemplaires, qui démontrent réellement d'une compréhension et d'une acquisition de la régulation émotionnelle par ces élèves, alors que lors du premier recueil, aucun comportement exemplaire n'avait été observé. Ces résultats sont donc encourageants car après la mise en place des séquences nous avons en effet observé une amélioration de la régulation émotionnelle. Pourtant, ce n'est pas suffisant pour être sûrs du lien entre cette amélioration et la mise en place des séquences, il faut donc examiner l'amélioration ou non survenue dans la deuxième classe.

Tableau de l'observation de la régulation émotionnelle : Classe 2 – Recueil 2 :

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	0
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	2
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
		1 – Elève prend violemment le jouet des mains	0
		2 – Elève crie ou pleure	2

	Plusieurs élèves se disputent un jouet	3 – Elève ne réagit pas	1
		4 – Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	0
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	0
		2 - Elève crie et/ou pleure	2
		3 - Elève reste assis sans jouer	1
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	0
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	0
	Elève essaie de construire une tour seul	1 – Elève jette les blocs par frustration	0
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	1
		3 - Elève passe à un autre jeu	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	1
		5 – Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Dans la deuxième classe et au cours du deuxième recueil nous avons pu observer :

- Aucun comportement très insatisfaisant
- 6 comportements insatisfaisants
- 6 comportements neutres
- 1 comportements satisfaisants
- Aucun comportement exemplaire

Si nous comparons ces résultats avec le premier recueil effectué dans cette classe nous pouvons nous rendre compte qu'il n'y a pas autant d'évolution que dans la première classe. Il y avait lors de la première observation 3 comportements très insatisfaisants et même si lors de ce deuxième recueil aucun comportement très insatisfaisant n'a été observé, le nombre de comportements insatisfaisant est lui passé de 4 à 6. Nous observons lors de ce deuxième recueil 6 comportements neutres alors qu'ils étaient 3 auparavant, mais ces comportements ne nous permettent pas de conclure sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la régulation émotionnelle des élèves. Enfin, 1 seul comportement satisfaisant à été observé, et aucun comportement exemplaire. Aucun

comportement qui démontre d'une réelle régulation émotionnelle n'a donc été observé dans cette classe. Dans la globalité, le recueil indique donc que les élèves de cette classe ont du mal à réguler leurs émotions, en ce qui concerne la colère et la frustration.

Afin de faciliter la lecture des résultats, un tableau avec les données recueillies a été constitué :

Classe 1			Classe 2		
Recueil 1	Recueil 2 et évolution		Recueil 1	Recueil 2 et évolution	
4 / #1	4 / #1	Égal	3 / #1	0 / #1	3 fois plus petit
9 / #2	3 / #2	3 fois plus petit	4 / #2	6 / #2	1.5 fois plus grand
4 / #3	1 / #3	4 fois plus petit	3 / #3	6 / #3	2 fois plus grand
2 / #4	5 / #4	1.5 fois plus grand	0 / #4	1 / #4	1 fois plus grand
0 / #5	4 / #5	4 fois plus grand	0 / #5	0 / #5	Egal

Pour ce tableau nous avons repris l'échelle constituée initialement avec les observables qui sont liés à des numéros, nous avons donc : #1 - très insatisfaisant, #2 - insatisfaisant, #3 - neutre, #4 - satisfaisant et #5 - exemplaire.

Dans la première classe, les comportements insatisfaisants ont diminué et ceux qui sont satisfaisants ont augmenté. Dans la deuxième classe les comportements insatisfaisants ont très légèrement diminué et les comportements satisfaisants ont également très légèrement augmenté, avec seulement 1 comportement satisfaisant au lieu de 0. Il n'y a jamais aucun comportement exemplaire observé dans la deuxième classe. Cela signifie que sur l'observation effectuée, aucun comportement démontre d'une régulation émotionnelle efficace. Pour cette question de recherche, nous pouvons donc conclure que l'amélioration perçue dans la première classe est en effet due aux séquences disciplinaires menées dans le but d'améliorer les compétences émotionnelles en général que les élèves ont pu améliorer leur régulation émotionnelle de la frustration et de la colère.

3. Troisième question de recherche : Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ?

Pour cette question de recherche, l'évaluation diagnostique a dû être menée une deuxième fois. Pour ne pas encombrer cette partie nous mettrons les tableaux

récapitulatifs de la deuxième évaluation avec les tableaux de la première évaluation dans une annexe (Annexe 6 – Tableaux récapitulatifs entretiens élèves) afin de les avoir côte à côte. Cela permettra une meilleure lecture si nécessaire. La comparaison entre la première et la deuxième évaluation, et entre les deux classes étant ce qui nous intéresse le plus, il semble pertinent de rassembler les totaux sous la forme d'un tableau. En effet, ce sont ces pourcentages qui permettent une réelle comparaison entre les deux classes alors que les effectifs ne sont pas les mêmes.

Tableau de comparaison des résultats des évaluations :

	Exercice 1		Exercice 2		Exercice 3	
	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2
Evaluation diagnostique	17% ++ 35% +/- 48% --	7,5% ++ 45% +/- 47,5% --	57% ++ 43% --	55% ++ 45% --	3% ++ 37% +/- 60% --	15% ++ 32,5% +/- 52,5% --
Deuxième évaluation	58% ++ 20% +/- 22% --	35% ++ 37,5% +/- 27,5% --	77% ++ 23% --	62,5% ++ 37,5% --	33% ++ 22% +/- 45% --	12,5% ++ 45% +/- 42,5% --

Pour rappel, voici les échelles déterminées qui permettent la compréhension de ce tableau :

Pour le premier exercice et le troisième exercice :

++ → L'élève cite le nom de l'émotion

+/- → L'élève évoque l'aspect négatif ou positif de l'émotion à travers sa réponse

-- → L'élève ne sait pas

Pour le deuxième exercice :

++ → L'élève désigne la bonne carte

-- → L'élève ne désigne aucune carte ou ne montre pas la bonne carte

Globalement, nous savons donc que ++ définit la réussite de l'exercice alors que -- en démontre l'échec. Les pourcentages déterminent le nombre de réponses justes ou fausses et non pas le nombre d'élèves qui donnent ces réponses.

Pour le premier exercice, qui évalue la capacité des élèves à nommer l'émotion, 17% des réponses étaient justes lors de l'évaluation diagnostique dans la première classe, contre 7,5% dans la deuxième classe. Lors de la deuxième évaluation, les élèves de la première classe se sont nettement améliorés puisque 58% des réponses étaient justes, contre 35% dans la deuxième classe. Les élèves de la deuxième classe se sont donc également améliorés. C'est une amélioration qui est plus modérée que dans la première classe, mais elle est tout de même significative.

Pour le deuxième exercice, qui évalue la capacité des élèves à identifier l'émotion grâce aux stimulus externes, les résultats étaient très proches dans les deux classes pour l'évaluation diagnostique : 57% de réponses justes dans la première classe et 55% de réponses justes dans la deuxième classe. Lors de la deuxième évaluation, les élèves de la première classe se sont encore une fois largement améliorés, avec 77% de bonnes réponses. Dans la deuxième classe, lors de cette deuxième évaluation il y a eu 62,5% de bonnes réponses. Encore une fois, si c'est une amélioration qui est légèrement plus modérée que dans la première classe, elle est tout de même significative.

Le troisième exercice évalue la capacité des élèves à reconnaître des émotions en contexte, au sein d'une histoire. Lors de la première évaluation diagnostique, dans la première classe, seules 3% des réponses étaient justes. Dans la deuxième classe, 15% des réponses étaient justes. Lors de la deuxième évaluation, les deux classes ont environ la même proportion de réponses incorrectes (45% dans la première classe et 42,5% dans la deuxième classe) mais il y a une nette différence en ce qui concerne les réponses correctes. En effet, la première classe est passée de 3% des réponses justes à 33% de réponses justes, tandis que la deuxième classe est passée 15% de réponses justes à 12,5% de réponses justes. Non seulement la première classe bénéficie d'une amélioration notable dans ses résultats, mais en plus de cela, la deuxième classe a régressé. Il semble évident que sur cette exercice, l'amélioration des élèves de la première classe est significative. Cet exercice est également l'exercice le plus complexe à réaliser pour des élèves de cet âge-là. Cela explique sans doute les résultats. Au vu de la difficulté de cet exercice, seuls les élèves

qui ont reçu un enseignement explicite, efficace et complet ont pu s'améliorer et répondre correctement.

Pour ce qui est de l'évaluation des compétences émotionnelles en général grâce à ces trois exercices, la première classe a progressé de façon plus significative que la deuxième classe. Si nous portons uniquement attention aux deux premiers exercices, cette amélioration n'est pas suffisamment significative pour nous permettre de conclure sur l'efficacité seule des séquences disciplinaires avec les élèves. Il est possible que les élèves se soient également améliorés pour d'autres raisons. Le troisième exercice semble quant à lui nous indiquer que les activités mises en place avec les élèves ont été efficace pour leur faire acquérir diverses compétences émotionnelles, puisque les élèves de la première classe se sont bien plus améliorés que les élèves de la seconde classe.

La troisième question de recherche porte sur le phénomène de transfert. Maintenant que nous savons que les élèves ont effectivement acquis des connaissances et des compétences émotionnelles, la comparaison avec les données analysées dans la deuxième question de recherche nous permettra de déterminer si les élèves ont effectivement pu réinvestir leurs connaissances dans le contexte du temps d'accueil, et ainsi réguler leurs émotions.

Grâce à l'analyse menée dans la seconde question de recherche nous savons que dans la première classe, les comportements qui démontrent une mauvaise régulation émotionnelle ont diminué entre le premier recueil et le deuxième recueil. Au contraire, les comportements qui démontrent d'une régulation émotionnelle efficace en ce qui concerne la frustration et la colère ont augmenté. Dans la deuxième classe, les résultats étaient plus nuancés. Les comportements qui démontrent d'une mauvaise régulation émotionnelle ont légèrement diminué et les comportements qui démontrent une régulation émotionnelle ont très légèrement augmenté, avec un comportement satisfaisant au lieu de 0 lors de la première observation. L'absence de comportements exemplaires dans la deuxième classe démontre tout de même d'un manque de mécanismes qui permettent une régulation émotionnelle efficace en ce qui concerne la frustration et la colère.

L'amélioration des élèves de la première classe sur l'évaluation des compétences émotionnelle, mise en relation avec l'observation de mécanismes de régulation émotionnelle efficace en ce qui concerne la frustration et la colère, nous indique que les élèves ont été capables de restituer leurs connaissances acquises au sein de séquences d'enseignement, dans un autre contexte, un contexte de temps libre. Pour autant, les résultats ne sont pas aussi probants que souhaités. Si les élèves de la première classe se sont améliorés de façon plus significative que les élèves de la seconde classe dans tous les domaines, l'amélioration survenue chez les élèves de la seconde classe nous démontre que d'autres facteurs entrent en jeu, et que nous ne pouvons pas accorder toute l'amélioration des élèves de la première classe aux seules séquences d'enseignements menées. Pour répondre à la question de recherche, il semble donc juste de conclure qu'en effet, les élèves ont restitué leurs connaissances acquises dans un autre contexte, lors d'un temps de jeu libre en classe, mais que ce n'est pas le seul transfert de connaissances qui a permis aux élèves d'améliorer leur régulation émotionnelle.

Discussion

Les données de ce mémoire ont été recueillies dans les meilleures conditions possibles, avec les impératifs du master. Cela signifie que l'observation des comportements qui démontrent d'une régulation émotionnelle en ce qui concerne la colère ou la frustration n'ont pu être observés que sur une matinée par recueil. Il aurait été intéressant de mener des observations plus détaillées, plus longues ou même de pouvoir suivre les élèves de façon plus précise. Nous aurions pu par exemple placer plusieurs caméras à divers endroits de la classe, particulièrement dans la deuxième classe qui a une configuration particulière, afin d'être sûr de capturer un maximum de comportements. En ce qui concerne l'observation des élèves il aurait également été intéressant d'avoir des observables encore plus précis car nous savons que les émotions de la colère et de la frustration sont visibles aussi à travers un langage non verbal : des sourcils froncés ou des poings serrés par exemple. Cela aurait été rendu possible par la présence de plusieurs caméras, qui permettent de cibler les élèves plus précisément et de face, contrairement aux comportements observés ici, où les élèves étaient bien souvent de dos ou de profil.

De plus, il serait intéressant de faire la comparaison entre deux classes à niveaux uniques plutôt qu'une classe de petite section et une classe à double niveau. Par ailleurs, la capacité de régulation émotionnelle d'élèves à cet âge-là change beaucoup selon le niveau de fatigue. Cela signifie que le jour de la semaine et le moment dans la période, où sont menées les observations, peuvent avoir un impact sur les comportements des élèves. Il aurait donc été intéressant de pouvoir faire une observation exactement dans les mêmes conditions.

De même, dans une classe où nous souhaitons évaluer la capacité des élèves à transférer des connaissances acquises dans un autre contexte, il est essentiel que tous les élèves aient cet apport. Or, il est impossible de prévoir un temps où tous les élèves seront présents. Bien que cet écueil ait été pallié le plus possible, avec des rattrapages de séances pour les élèves absents, certains élèves n'ont malheureusement pas eu tous les enseignements. Un enseignement de ces notions sur une période plus étendue, avec l'opportunité de réellement faire des

apports à tous les élèves, et avec un nombre plus important de mises en situations aurait-il été plus efficace ? Cela aurait-il permis d'avoir des données plus contrastées et donc une conclusion plus tranchée ?

Pareillement, nous ne savons pas avec exactitude les enseignements qui ont été menés dans la deuxième classe lors de la période entre les deux évaluations et les deux observations des comportements des élèves. Il n'y avait aucun travail concret sur les émotions de prévu, ni de séquences spécifiquement dédiées à l'amélioration des compétences émotionnelles mais pour autant, il est impossible de savoir si un travail moins structuré a été fait. L'enseignante a pu évoquer les émotions dans un contexte de résolution de conflit, lors de temps de rassemblements ou encore grâce à des albums jeunesse, dont la lecture est très fréquente en cycle 1. De la même façon, l'ATSEM aurait très bien pu intervenir auprès des élèves et parler avec eux d'émotions, et les enseignants remplaçants qui interviennent dans la classe, également.

La comparaison entre deux classes différentes a donc ici une limite très claire. Il est quasiment impossible d'être sûrs que les élèves n'ont pas été influencés par ailleurs et donc de déterminer avec exactitude l'efficacité des enseignements menés. De plus, les classes observées sont des classes avec des enseignantes différentes. Les élèves ne sont donc pas exactement dans le même contexte. Bien que ces deux enseignantes aient un mode de fonctionnement similaire, elles ne sont pas la même personne et elles n'abordent pas les apprentissages de la même façon avec les élèves, ce qui rend la comparaison moins efficace. Une solution à cette limite aurait été d'observer les élèves d'une même classe mais de ne dispenser les enseignements qu'à une partie des élèves, ce qui était impossible dans le cadre du master. En effet, si la moitié des élèves n'avaient pas eu cet enseignement, l'enseignante aurait dû s'arranger pour mettre la moitié des élèves à l'écart pendant toute une semaine puis d'apporter ces connaissances aux élèves ensuite, ce qui n'était pas envisageable. L'observation a donc été réalisée au mieux, mais il serait pertinent de la mener autrement pour établir si les résultats peuvent être plus concluants.

Il aurait également été pertinent de suivre exactement les mêmes élèves en entretiens et lors de l'observation. Bien que ça ait principalement été le cas, certains élèves n'étaient pas là au moment de la deuxième observation dans la première classe, ce qui nous a obligés à centrer l'observation sur d'autres élèves. Cela aurait donné des données encore plus pertinentes à analyser et la recherche menée aurait été bien plus efficace et précise.

Enfin, il aurait été intéressant dans cette recherche de prendre en compte le point de vue d'enseignants car ce sont eux qui connaissent le mieux leurs élèves et qui sont le plus témoins de leurs comportements. Nous aurions pu par exemple réaliser des questionnaires, ou encore faire un entretien avec l'enseignante de la classe dans laquelle les séquences d'enseignement ont été menées, pour avoir son ressenti en ce qui concerne la capacité de régulation émotionnelle de ses élèves.

Conclusion

Pour ce mémoire nous avons trois questions de recherche. La première question de recherche est : Quelles sont les compétences émotionnelles déjà acquises par un élève qui entre en petite section de maternelle ? Pour cette question de recherche, nous avons mené une évaluation diagnostique dans deux classes auprès d'élèves de petite section avec trois exercices différents. Les résultats de ces exercices nous ont indiqué qu'aucune compétence émotionnelle est acquise par un élève de petite section de maternelle. La capacité d'identifier une émotion grâce à des stimuli visuels est en pré-acquisition par certains élèves et au contraire, l'identification d'une émotion en contexte, dans une histoire par exemple, n'est absolument pas acquise. Ce que nous avons pu observer, c'est qu'une grande partie des élèves étaient capables de catégoriser les émotions selon leur connotation positive ou négative. Ceci n'est pas surprenant car selon Palama, Theurel et Gentaz (2017), c'est une des premières compétences acquises par des enfants.

La deuxième question de recherche de ce mémoire est : la gestion de la colère et de la frustration d'un élève de petite section de maternelle, peut-elle être améliorée grâce à la mise en place d'activités qui visent l'amélioration des compétences émotionnelles ? Pour cette question de recherche ; nous avons tout d'abord observé les capacités de régulation émotionnelle dans les deux classes de petite section de maternelle, puis nous avons mené deux séquences d'enseignement dans la première classe, et nous avons à nouveau observé les capacités de régulation émotionnelle des élèves. Nous avons pu établir après la première observation que les élèves ne possédaient pas de capacités de régulation émotionnelles efficaces en ce qui concerne la colère et la frustration. Après la deuxième observation, nous avons déterminé que les séquences menées avec les élèves de la première classe ont effectivement été efficaces car les élèves de cette classe manifestaient de réelles compétences en termes de régulation émotionnelle, tandis que les élèves de la deuxième classe, s'ils avaient peu de comportements qui démontrent d'une mauvaise régulation émotionnelle,

n'avaient aucuns comportements qui démontrent une régulation émotionnelle efficace.

Enfin, la troisième et dernière question de recherche était la suivante : Les élèves qui ont acquis des connaissances sont-ils capables de restituer ces connaissances dans un autre contexte ? Pour cette question de recherche, nous avons mené l'évaluation des compétences émotionnelles à nouveau, et nous avons comparé toutes les données acquises grâce aux deux premières questions de recherche. Nous avons grâce à cela pu conclure que les élèves ont bien restitué leurs connaissances acquises en contexte, ils ont pu réguler leurs émotions en temps de jeu libre en classe. Pour autant, les résultats proches nous incitent à penser que ce n'est pas le seul transfert de connaissances qui a permis aux élèves d'améliorer leur régulation émotionnelle. Il serait donc intéressant de travailler à nouveau cet aspect avec des élèves, en approfondissant le travail sur la régulation émotionnelle en elle-même, ce qui faciliterait encore plus le transfert.

Bibliographie

Baurain, C. & Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2, 179-211.

Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2, 165-178.

Decety, J. & Holvoet, C. (2021). Le développement de l'empathie chez le jeune enfant. *L'Année psychologique*, 121, 239-273.

Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 71, 24-32.

Grèzes, J. & Dezeache, G. (2015). Chapitre 4. Bases cérébrales et cognitives de la communication émotionnelle. Dans : Michel Botbol éd., *L'empathie: Au carrefour des sciences et de la clinique* (pp. 99-112).

Houdé, O. & Leroux, G. (2013). L'enfant. Dans : , O. Houdé & G. Leroux (Dir), *Psychologie du développement cognitif* (pp. 115-194). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Kaiser, S., Wehrle, T. & Schenkel, K. (2019). Chapitre 3. Expression faciale. Dans : David Sander éd., *Traité de psychologie des émotions* (pp. 77-108). Paris : Dunod.

Krauth-Gruber, S., Niedenthal, P., Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre : Mardaga.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Nasielski, S. (2009). Le bon usage de la colère. *Actualités en analyse transactionnelle*, 132, 1-14.

Palama, A., Theurel, A. & Gentaz, E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine et enfance*, n°7, 195-201.

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287.

Sander, D. & Scherer, K. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.

Stute-Cadiot, J. (2009). Frustration. *Figures de la psychanalyse*, 18, 171-179.

Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A. & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4, 413-434.

Tourrette, C. Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement*. Dunod, 2018. (4^e éd. rev. et aug.)

Van Der Maren, J. (2014). Chapitre 8. La quête d'informations contextualisées. Dans : , J. Van Der Maren, *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail social* (pp. 173-196). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2020). Chapitre 6. Le transfert et la généralisation des apprentissages. Dans : , P. Vianin, *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite: L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (pp. 203-220). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe 1 - Exercices évaluation diagnostique	79
Annexe 2 - Séquence de français	82
Annexe 3 - Séquence de motricité	99
Annexe 4 - Retranscription entretiens élèves	104
Annexe 5 – Observation régulation émotionnelle des élèves	119
Annexe 6 – Tableaux récapitulatifs entretiens élèves	123
Annexe 7 – Demande d’autorisation pour l’utilisation d’images transmise aux parents d’élèves	125

Annexe 1 - Exercices évaluation diagnostique

1er Exercice :

Objectif : Déterminer si l'élève est capable d'identifier une émotion grâce aux stimuli externes. Evaluer la connaissance du vocabulaire.

Modalité : Elève seul

Consigne : Je vais te montrer des images et je veux que tu me dises l'émotion que la personne ressent.

Matériel : Photos correspondant aux 5 émotions de base : joie, colère, tristesse, peur, surprise (petites cartes plastifiées)

Colère	Tristesse	Joie
		
Surprise	Peur	
		

2ème Exercice :

Objectif : Déterminer si l'élève est capable de trouver l'image correspondante à la bonne émotion grâce aux stimuli externes.

Modalité : Elève seul

Consigne : Maintenant, je vais te dire le nom des émotions et tu devras me montrer l'image qui selon toi correspond.

Matériel : Photos correspondant aux 5 émotions de base : joie, colère, tristesse, peur, surprise

Emotions données dans cet ordre : Surprise, peur, colère, tristesse, joie (oblige l'élève à éviter le plus possible de procéder par élimination, l'émotion de la joie est souvent la plus reconnaissable)

3ème Exercice :

Objectif : Déterminer si l'élève est capable de reconnaître une émotion en contexte – compréhension de l'émotion en contexte

Modalité : Elève seul

Consigne : Je vais te raconter des histoires à propos d'un enfant et tu devras me dire comment il/elle se sent à la fin, quelle émotion il/elle ressent. (Tu as aussi le droit de me montrer l'image si tu ne sais pas comment le dire.)

Matériel : Histoires qui évoquent les 5 émotions de base : joie, colère, tristesse, peur, surprise + images support

Personnage masculin :

Joie : C'est l'histoire de Tom. Tom est dans sa chambre. La porte est ouverte et il voit son père. Le père de Tom apporte un jouet tout neuf dans la chambre et il le donne à Tom. Comment se sent Tom ?

Colère : C'est l'histoire de Laurent. Laurent joue dans la classe avec des cubes. Il construit une tour très haute. Un autre enfant arrive et démolit la tour en donnant un coup de pied. Comment se sent Laurent ?

Tristesse : C'est l'histoire de Paul. Paul mange une glace avec ses parents à la sortie de l'école. Paul se lève et la boule de glace tombe par terre. Comment se sent Paul ?

Peur : C'est l'histoire de Jules. Jules est en train de jouer tout seul dans sa chambre. Soudain il entend un bruit terrible. Il n'a jamais entendu de bruit aussi fort. Comment se sent Jules ?

Surprise : C'est l'histoire de Léo. Léo a un gros ballon blanc. Il le lance contre le mur et il rebondit. Il lance encore une fois le ballon et il reste collé au mur. Comment se sent Léo ?

Personnage féminin :

Joie : C'est l'histoire de Léa. Léa est dans sa chambre. La porte est ouverte et elle voit son père. Le père de Léa apporte un jouet tout neuf dans la chambre et il le donne à Léa. Comment se sent Léa ?

Colère : C'est l'histoire de Laura. Laura joue dans la classe avec des cubes. Elle construit une tour très haute. Un autre enfant arrive et démolit la tour en donnant un coup de pied. Comment se sent Laura ?

Tristesse : C'est l'histoire de Julie. Julie mange une glace avec ses parents à la sortie de l'école. Julie se lève et la boule de glace tombe par terre. Comment se sent Julie ?

Peur : C'est l'histoire de Jeanne. Jeanne est en train de jouer toute seule dans sa chambre. Soudain elle entend un bruit terrible. Elle n'a jamais entendu de bruit aussi fort. Comment se sent Jeanne ?

Surprise : C'est l'histoire de Kathy. Kathy a un gros ballon blanc. Elle le lance contre le mur et il rebondit. Elle lance encore une fois le ballon et il reste collé au mur. Comment se sent Kathy ?

Domaine : **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**

Titre : **Les émotions**

Cycle 1	NOMBRE DE SÉANCES 6 séances
Période 2 PS	
Prérequis de l'enseignant : connaissances sur l'oral en maternelle	
COMPÉTENCES VISEES AU COURS DE LA SÉQUENCE	<p><u>Connaissances et compétences spécifiques du programme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - Echanger et réfléchir avec les autres - Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : Enrichir le vocabulaire / Acquérir et développer la syntaxe
OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA SÉQUENCE	Comprendre une histoire lue par l'enseignant avec le support du livre. Découvrir le nom des émotions : joie, colère, tristesse, sérénité, peur. Répondre à des questions simples et reformuler l'histoire lue à l'aide d'un support.
Place dans la Progression	Début dans la progression : savoir identifier les émotions
Prérequis des élèves à vérifier	Connaissance des couleurs

Difficultés/ obstacles possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Barrière de la langue : Elèves allophones. - Non reconnaissance des couleurs - Différenciation entre élèves petits parleurs qui ne participeraient pas et élèves qui ont déjà une communication fluide
Différentes mises en réseau faites au cours de la séquence	<p>Albums :</p> <p><i>Nina en colère</i> de Christine Naumann-Villemin et Marianne Barcion (lecture offerte) <i>Grosse Colère</i> de Mireille d'Allancé (séance d'ouverture)</p> <p>Chansons :</p> <p>Chépaskiya – Natalie Tual Comment je me sens – Natalie Tual</p>

Séance 1 / 6
Découverte des émotions

<p>Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Séquence : Les émotions</p>			
<p>Cycle : 1 Niveau : PS</p>	<p>Durée : 20 min</p>		
<p>Objectif de la séance : Être capable d'identifier et discriminer les différentes émotions afin de les nommer.</p>			
<p>Compétences visées du programme B.O. : Oser entrer en communication. Comprendre et apprendre.</p>			
Déroulé de la séance			
Durée	Phase de la séance	Tâche de l'élève / Différenciation	Matériel / Organisation

2 min	<p>Lecture progressive de l'album : ne pas lire les pages contenant le tri des émotions.</p> <p><u>Phase de mise en route :</u> Comme vous le savez, il se passe plein de choses dans notre corps. Aujourd'hui nous allons découvrir le nom des différentes émotions grâce à ce monstre des émotions qui, comme vous, ressens plein de choses dans son corps.</p>	<p>Elèves écoutent attentivement et participent de façon volontaire.</p>	<p>Livre <i>La couleur des émotions</i>, Anna LLENAS</p>
15min	<p><u>Phase d'expérimentation :</u> PE lit les pages du livres où se trouvent les émotions, en prenant bien le temps de montrer l'album aux élèves. A chaque page sur les émotions, PE fait une pause pour questionner les élèves sur ces émotions. Pour chaque émotions, PE mime l'émotion avec son corps en exagérant bien l'expression du visage.</p> <p>Avez-vous déjà ressenti de la tristesse ? Dans quelle situation ?</p> <p>PE laisse la parole à 2-3 élèves (volontaires) maximum par émotion et valorise leur participation Si pas d'élèves volontaire, PE donne un exemple de situation (Joie : Je ressens de la joie quand je passe du temps avec mes amies, Colère : Je me sens en colère quand je n'arrive pas à faire quelque chose, Tristesse : Je me sens triste quand je n'ai pas vu ma famille depuis longtemps...) ou bien interroge des élèves.</p> <p>A chaque nouvelle émotion, PE fait répéter le mot de l'émotion aux élèves, en articulant bien la prononciation du mot pour montrer l'exemple.</p>	<p>Elèves répètent le nom des émotions.</p> <p>La PE insiste sur l'expression faciale des émotions et la verbalisation de leurs noms pour favoriser la compréhension des élèves allophones.</p>	<p>Groupe classe Regroupement.</p>
3 min	<p><u>Phase d'institutionnalisation :</u> PE revient sur les émotions qui ont été vues ce jour-là et explique ce qui sera fait au cours de la prochaine séance.</p>		

La couleur des émotions : l'album.

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Séquence : Les émotions			
Cycle : 1 Niveau : PS			Durée : 20 min
Objectifs de la séance : Ecouter et comprendre une histoire lue avec le support de l'album.			
Compétences visées du programme B.O. : Comprendre et apprendre.			
Déroulé de la séance			
Durée	Phase de la séance	Tache de l'élève / Différenciation	Matériel / Organisation
3 min	<p><u>Phase de rappel :</u> Rappel des émotions vu à la séance 1 : Aujourd'hui nous allons à nouveau travailler sur les émotions. Pouvez-vous me dire les émotions que l'on a vu hier ? Réponse attendue : joie, colère, tristesse, peur, sérénité. Travail de répétition de tous les mots des émotions et en particulier du mot « sérénité » pour les élèves présentant des difficultés de prononciation.</p>	<p>Elèves écoutent attentivement, répètent les noms des émotions</p> <p>La PE insiste sur la verbalisation des émotions et encourage les petits parleurs à prendre la parole.</p>	<p>Livre <i>La couleur des émotions</i>, Anna LLENAS</p> <p>Groupe classe Regroupement.</p>
14 min	<p><u>Phase de lecture :</u> Vous vous rappelez hier on a regardé ensemble des pages de ce livre sur le monstre des émotions. Aujourd'hui je vais vous raconter son histoire en vous lisant le livre en entier.</p> <p>PE lit le livre en entier avec le livre posé par terre pour que les élèves puissent bien observer les pages de l'album animé. PE insiste sur certaines pages en expliquant certains termes pour s'assurer de la compréhension des élèves, et mime les émotions avec son visage.</p>	<p>La PE insiste sur la verbalisation de chaque émotion pour élèves allophones, elle mime les pages du livre (geste pour les</p>	

3 min	<p>Vous voyez là le monstre est tout barbouillé car il a mélangé ses émotions. C'est pour ça qu'il est de toutes les couleurs.</p> <p><u>Phase d'institutionnalisation :</u> PE revient sur l'histoire, et particulièrement sur la fin.</p> <p>Pourquoi à la fin le monstre des émotions est tout rose ? Que veulent dire les cœurs ?</p> <p>Réponses attendues des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'il est amoureux. - Parce que c'est l'émotion de l'amour <p>PE explique aux élèves que la dernière page montre l'émotion de l'amour, et qu'une fois que le monstre a trié toutes ses émotions, il peut s'aimer lui-même et aimer les autres.</p> <p>La distinction n'est pas faite entre émotion et sentiment car c'est une première amorce de la notion d'émotion pour les élèves de PS.</p>	larmes qui coulent, feuille qui vole...) afin de faciliter la compréhension de l'histoire.	
-------	--	--	--

Séance 3 / 6
La couleur des émotions : l'histoire

<p>Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Séquence : Les émotions</p>	
<p>Cycle : 1 Niveau : PS</p>	<p>Durée : 25min</p>
<p>Objectif de la séance : Reformuler l'histoire en respectant les liens chronologiques avec l'aide du support</p>	
<p>Compétences visées du programme B.O. : Oser entrer en communication. Echanger et réfléchir avec les autres.</p>	

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : enrichir le vocabulaire, acquérir et développer la syntaxe.

Déroulé de la séance

Durée	Phase de la séance	Tache de l'élève / différenciation	Matériel / organisation
8 min	<p><u>Phase de mise en route :</u> Vous vous souvenez du livre sur le monstre des émotions ? Aujourd'hui je vais vous raconter l'histoire à nouveau mais sans le livre. Nous allons utiliser des vrais monstres.</p> <p>PE présente une partie du matériel (monstre barbouillé et petite fille) aux élèves pour leur faire comprendre quel matériel elle va utiliser, en précisant bien qu'ils auront l'occasion de le manipuler une fois l'histoire terminée.</p> <p>Une fois que j'aurais raconté l'histoire, ce sera à votre tour de raconter l'histoire grâce aux monstres, il faut donc être très attentif. Cela veut dire qu'il faut bien écouter, et se souvenir des différentes parties de l'histoire.</p> <p>Le monstre des couleurs barbouillé se tient sur une pile d'objets (bouts de feutrine, capuchons de feutre, lego...) qui sont aux couleurs des différents monstres (rouge, bleu, jaune, vert, gris et rose). Les élèves devront trier ces objets dans les boîtes des émotions au fur et à mesure de l'histoire, lorsque la PE l'indique. Le matériel support permet aux élèves d'avoir une meilleure compréhension et une meilleure visualisation de l'histoire.</p>	<p>Elèves attentifs à l'histoire et engagés dans le tri des objets.</p> <p>PE encourage les élèves qui n'osent pas à trier le matériel en s'assurant que les élèves plus actifs leur laissent la place. PE insiste sur la verbalisation de l'histoire et de certains mots clés particulièrement pour faire comprendre</p>	<p>Figurines des monstres des émotions en feutrine. Petite fille en feutrine. Pots qui représentent les flacons du tri des émotions, avec le nom des émotions dessus. Objets à trier. (Photos du matériel en annexe)</p> <p>Tapuscrit du livre</p>
15 min	<p><u>Phase de recherche :</u> Maintenant que j'ai fini de raconter l'histoire, c'est à votre tour. Voici tout le matériel dont vous avez besoin.</p> <p>Tout le matériel utilisé au cours de l'histoire (monstres des émotions, petite fille, petits contenants qui représentent les flacons, objets à trier) est disposé devant</p>		<p>Atelier dirigé. 3 groupes de 7 élèves. Elèves installés autour d'une table ovale avec PE à un bout de la table pour que tous les</p>

<p>les élèves. La PE interroge les élèves pour reconstituer l'histoire, encourage les petits parleurs et propose du matériel aux élèves qui n'osent pas.</p> <p>Pour raconter une histoire, on commence par le début. Par quoi commence l'histoire ?</p> <p>Réponse attendue des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'histoire commence par le monstre barbouillé - L'histoire commence par le monstre qui a mélangé ses émotions <p>Si les élèves répondent mais ne prennent pas le matériel, la PE encourage les élèves à le faire.</p> <p>C'est bien ça, l'histoire commence par le monstre barbouillé, où est le monstre barbouillé sur la table ?</p> <p>Si les élèves ne répondent pas mais prennent le matériel dans leurs mains, la PE valorise cette participation et encourage les élèves à raconter l'histoire.</p> <p>Oui, X, on commence bien par le monstre barbouillé. Pourquoi est-il barbouillé ce monstre ?</p> <p>Si les élèves ne répondent pas et ne prennent pas le matériel, la PE commence à raconter l'histoire en encourageant fortement la manipulation du matériel par les élèves.</p> <p>L'histoire commence avec le monstre barbouillé. Où est le monstre sur la table ? X, tu veux tenir le monstre barbouillé ?</p> <p>Pour chaque étape de l'histoire, la PE encourage la verbalisation des mots et elle encourage les élèves à participer grâce au matériel. Le tri des émotions sera fait encore une fois par tous les élèves. La PE s'assure que certaines étapes clé dans l'histoire soient prononcées par les élèves, et corrige la syntaxe des élèves en valorisant leur participation.</p> <p>Tout à fait, X, la joie brille comme le soleil.</p> <p>Lorsque nous sommes tristes, des larmes peuvent couler.</p>	<p>Elèves actifs dans le déroulement de l'histoire.</p> <p>Les élèves sont engagés dans l'activité. Ils racontent l'histoire, manipulent le matériel qui correspond et s'accordent sur ce qu'il se passe au cours de l'histoire.</p> <p>La PE encourage les petits parleurs en leur posant des questions, répète des mots et phrases clés en désignant le matériel pour favoriser la compréhension des élèves allophones ou des élèves avec des troubles.</p>	<p>élèves voient correctement.</p>
---	---	------------------------------------

2 min	<p><u>Attendus des élèves</u> : Organisation chronologique de l'histoire : monstre barbouillé, petite fille qui arrive, tri des émotions</p> <p><u>Verbalisation accentuée du vocabulaire clé</u> : joie, colère, peur, tristesse, tri, émotions, monstre, fille. Le monstre est...</p> <p><u>Phase d'institutionnalisation</u> :</p> <p>Une fois que l'histoire a été racontée par les élèves, la PE aligne les monstres des couleurs pour reprendre une dernière fois le vocabulaire avec les élèves.</p> <p>Nous avons ici tous les monstres des émotions. Nous allons répéter une dernière fois le nom des émotions pour être sûrs de les connaître.</p> <p>La PE fait répéter une dernière fois le vocabulaire aux élèves en désignant les monstres pour s'assurer que les élèves sont en capacités de nommer les émotions.</p>		
-------	--	--	--

Séance 4 / 6
Identification des émotions

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Séquence : Les émotions			
Cycle : 1 Niveau : PS			Durée : 20 min
Objectifs de la séance : Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée. Être capable de reconnaître les émotions illustrées.			
Compétences visées du programme B.O. : Oser entrer en communication. Échanger et réfléchir avec les autres.			
Déroulé de la séance			
Durée	Phase de la séance	Tache de l'élève / différenciation	Matériel / organisation

3 min	<p><u>Phase de rappel :</u> Vous vous rappelez la dernière fois ? J'ai raconté l'histoire du monstre des émotions grâce à ces monstres. Nous avons le monstre de la colère, le monstre de la joie, le monstre de la tristesse et le monstre de la peur.</p> <p>PE désigne les monstres en feutrine qui sont dans les barquettes.</p> <p>Aujourd'hui nous allons à nouveau travailler sur les émotions. Je vais vous donner des images, et sur chaque image on va essayer de reconnaître une émotion. Une fois qu'on a trouvé la bonne émotion, on pourra la mettre avec le bon monstre dans la barquette.</p> <p>PE présente une image aux élèves en leur laissant le temps de bien la regarder, puis demande aux élèves leur avis sur l'émotion présente sur l'image. Cette image sert d'exemple et une fois que les élèves ont exprimé leur avis, la PE place l'image dans la barquette proposée. Si besoin, un deuxième et même un troisième exemple sera fait.</p>	<p>Les élèves sont attentifs à la consigne et à l'exemple donné.</p> <p>La PE insiste sur la verbalisation et sur la gestuelle (mettre l'image dans la barquette, désigner le monstre des émotions) pour une meilleure compréhension des élèves allophones. Pour les petits parleurs, s'ils ne disent pas leur avis à voix haute, la PE place les barquettes devant eux pour qu'ils puissent mettre la carte d'eux-mêmes.</p> <p>Les élèves doivent observer leurs images afin de déterminer</p>	<p>4 barquettes de grande taille avec dans chaque barquette les différents monstres des émotions : joie, peur, colère, tristesse</p> <p>Images plastifiées représentant les différentes émotions : 5 images par émotion (des images d'enfants et/ou des images tirées d'albums jeunesse)</p> <p>Ateliers dirigés, menés autour d'une table avec la PE visible de tous les élèves</p> <p>3 groupes de 7 élèves</p>
8 min	<p><u>Phase de recherche :</u> Maintenant, je vous distribue à tous des images et je vous laisse le temps de les regarder.</p> <p>PE distribue une image par élève, leur laisse le temps de l'examiner puis fait un tour de table pour avoir leur avis, en s'assurant que chaque élève montre sa carte aux autres avant de la ranger.</p> <p>X, peux-tu montrer ton image à tout le monde ? Maintenant qu'on a eu le temps de la voir, X, tu penses que ton image va dans quelle barquette ?</p> <p>Si l'élève ne répond pas, la PE l'encourage à mettre son image dans une barquette. Si les autres élèves s'opposent (pour dire par exemple que ce n'est pas la bonne</p>		

<p>9 min</p>	<p>barquette) la PE encourage l'élève à mettre la carte dans la barquette de son choix et explique aux élèves qu'ils pourront ranger la carte ailleurs à la fin si besoin. La PE continue jusqu'à ce que toutes les images aient été distribuées et rangées avec les monstres des émotions.</p> <p><u>Phase d'institutionnalisation :</u> Nous avons mis toutes les images avec les monstres des émotions, et maintenant nous allons prendre les émotions une par une pour regarder les images que nous avons mises dans les barquettes. Par quelle émotion voulez-vous commencer ?</p> <p>La PE prend une des barquettes et met les autres de côté. Elle place les images devant les élèves, de façon bien visible.</p> <p>Voici les images que nous avons mises avec le monstre de la joie. Commençons par cette image.</p> <p>La PE prend les images une par une et demande aux élèves si l'image correspond bien à l'émotion de la joie, et pour quelles raisons. A chaque image, la PE valorise les réponses données par les élèves.</p> <p>Si les élèves ne disent rien, la PE amène le bon vocabulaire.</p> <p>C'est vrai que cette petite fille a un grand sourire, et quand on fait un sourire, c'est que nous sommes joyeux. C'est donc une image qui va avec le monstre de la joie.</p> <p>Si une image ne correspond pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soit les élèves s'en rendent compte et la PE met cette image de côté en expliquant que nous verrons plus tard si elle va avec un autre monstre. - Soit les élèves ne s'en rendent pas compte et la PE explique que cette image ne va pas avec cette émotion, qu'elle va être mise de côté et que nous verrons plus tard si elle va avec un autre monstre des émotions. 	<p>l'émotion présente sur l'image puis placer l'image dans la bonne barquette.</p> <p>Les élèves doivent déterminer ensemble si l'image correspond bien à l'émotion. Les élèves sont actifs, engagés dans l'activité et verbalisent leurs avis concernant le choix qui a été fait, en justifiant grâce à des mots clés (larme, sourire) ou grâce à du mime (fronce les sourcils, serre les poings).</p> <p>Pour les élèves qui miment uniquement, la PE verbalise leurs actions. La verbalisation des mots clés est accentuée pour favoriser la</p>	
--------------	--	---	--

	<p>Une fois que toutes les images ont été revues, la PE résume ce qui a pu être dit par les élèves.</p> <p>Nous avons donc ici les images qui correspondent à l'émotion de la joie. Nous savons que c'est le cas car les enfants ont de grands sourires, ils dansent et ils font ce signe de la main.</p> <p>Les images sont revues de la même façon pour les quatre émotions et une fois que les quatre barquettes sont constituées, la PE les remet sur la table.</p> <p>Nous avons constitué aujourd'hui des barquettes avec un monstre et une image. Finalement, ces barquettes sont un petit peu comme des maisons des émotions, avec toutes les images qui correspondent au bon monstre.</p> <p>La PE demande aux élèves de répéter le nom des émotions une dernière fois.</p>	<p>compréhension des élèves allophones.</p>	
--	--	---	--

Séance 5 / 6
Maison des émotions

<p>Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Séquence : Les émotions</p>	
<p>Cycle : 1 Niveau : PS</p>	<p>Durée : 15 min</p>
<p>Objectifs de la séance : Être capable de reconnaître et verbaliser des émotions illustrées Réinvestir des connaissances</p>	
<p>Compétences visées du programme B.O. : Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : Enrichir le vocabulaire / Acquérir et développer la syntaxe</p>	
<p>Déroulé de la séance</p>	

Durée	Phase de la séance	Tache de l'élève / différenciation	Matériel / organisation
5 min	<p><u>Phase de mise en route :</u> La mise en route de cette séance, la passation de consigne et l'exemple seront faits en groupe classe lors de la présentation des ateliers de la matinée.</p> <p>Après un rappel de ce qui a été vu à la séance précédente, la PE présente la fiche aux élèves ainsi que les images qu'ils vont devoir coller.</p> <p>Voici une fiche avec les maisons des émotions. Comme vous pouvez le voir, dans le toit de chaque maison se trouve un monstre des émotions. Vous allez devoir prendre les images et les placer dans la bonne maison des émotions, exactement de la même façon que pour les images que nous avons placées dans les barquettes.</p> <p>La PE fait un exemple avec une image, puis demande à trois élèves différents de placer les trois images restantes. Une fois cela fait, l'enseignante modélise ce que les élèves devront dire lors de la phase d'évaluation.</p> <p>Nous avons la colère, la joie, la tristesse et la peur.</p>	<p>Les élèves sont attentifs, écoutent la consigne et participent pour l'exemple.</p> <p>La PE insiste sur la verbalisation et l'articulation des noms des émotions pour les élèves qui rencontrent toujours des difficultés.</p>	<p>Fiches « maisons des émotions »</p> <p>Images à coller (tirées des images utilisées à la séance précédente) dans des barquettes individuelles</p> <p>Tubes de colle</p> <p>Atelier dirigé</p> <p>3 groupes de 7 élèves</p>
5 min	<p><u>Phase de recherche individuelle :</u> La PE s'assure que la consigne a bien été comprise et si besoin procède à un rappel.</p> <p>Vous avez chacun votre fiche et votre barquette qui contient les images à coller. Placez-les dans la bonne maison et ensuite vous pourrez les coller.</p> <p>Les élèves collent les images au bon endroit de façon individuelle.</p>	<p>Les élèves collent les images sur leur fiche.</p>	<p>Evaluation individuelle de chaque élève au sein de l'atelier</p>
5 min	<p><u>Phase d'évaluation :</u></p>	<p>Pour les élèves qui rencontrent des difficultés pour</p>	

	<p>Une fois qu'un élève finit sa fiche, il se déplace pour venir s'asseoir à côté de la PE qui va pouvoir le questionner sur son travail. La phase de recherche individuelle et la phase d'évaluation pourront donc être faites simultanément selon la rapidité de certains élèves.</p> <p>X, tu as collé les images dans chaque maison des émotions. Peux-tu me redire le nom des émotions s'il te plaît ?</p> <p>Selon la réponse de l'élève, la PE inscrit sur la fiche ce dont il a été capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomme le nom des émotions - Ne nomme qu'une seule émotion - Ne nomme pas mais décrit les émotions - Ne nomme ni ne décrit les émotions, mais mime l'émotion correspondante <p>Cette fiche sert d'évaluation à la PE pour évaluer l'enrichissement du vocabulaire de l'élève. Le vocabulaire attendu est : colère, peur, tristesse, joie et pour la description des émotions il est probable que certains élèves utilisent des mots comme : larme, sourire, crier, pleurer...</p>	<p>reconnaitre les images, la PE a à disposition les cartes plastifiées correspondantes.</p> <p>Lors de la phase d'évaluation, la PE valorise le travail de chaque élève, y compris ceux qui ne sont pas encore en capacité de nommer les émotions.</p>	
--	--	---	--

Séance 6 / 6
Grosse colère

<p>Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Séquence : Les émotions Cycle : 1</p>	
Niveau : PS	Durée : 20 min
<p>Objectifs de la séance : Pratiquer divers usages de la langue : raconter son ressenti, décrire ses émotions.</p>	
<p>Compétences visées du programme B.O. : Oser entrer en communication. Comprendre et apprendre.</p>	
<p>Déroulé de la séance</p>	

Durée	Phase de la séance	Tache de l'élève / différenciation	Matériel / organisation
10 min	<p>Séance d'ouverture sur un album de littérature jeunesse.</p> <p><u>Phase de mise en route :</u> Maintenant que nous avons beaucoup travaillé sur les émotions, je vais vous raconter l'histoire de Robert, grâce à cet album qui s'intitule Grosse Colère. Ensuite nous parlerons ensemble de la façon dont on se sent, et de comment exprimer ces émotions.</p> <p>La PE lit l'album jeunesse et raconte l'histoire en passant un peu plus de temps sur certaines pages pour s'assurer que les élèves comprennent de quoi il est question.</p>	<p>Les élèves sont attentifs à l'histoire, ils écoutent puis participent pour résumer l'album.</p> <p>Les élèves expriment la façon dont ils se sentent grâce à la phrase « Je me sens... »</p>	<p>Album <i>Grosse Colère</i> de Mireille d'Allancé</p> <p>Groupe classe Coin rassemblement</p>
10 min	<p><u>Phase de recherche :</u> Une fois l'album fini, la PE résume l'histoire en quelques phrases grâce à la participation des élèves.</p> <p>Je viens de vous lire l'histoire de Robert. Comment se sent Robert au début de l'histoire ? Réponse des élèves : Il a passé une mauvaise journée. Il ne se sent pas bien. Oui, exactement. Il ne se sent pas bien car il a passé une mauvaise journée. Que se passe-t-il ensuite ? Réponse des élèves : Il n'aime pas le repas et son papa lui dit d'aller dans sa chambre. Il a une grosse colère qui sort. ... Une fois que l'histoire est résumée, la PE conclut en disant qu'au début Robert se sent en colère et qu'à la fin, Robert se sent serein, calme.</p> <p>La PE demande ensuite aux élèves de décrire leurs émotions grâce à des phrases comme « Je me sens... ». La PE interroge tous les élèves en faisant le tour, pour encourager les petits parleurs à participer et que chaque élève puisse s'exprimer.</p>	<p>La PE encourage les élèves allophones à répéter en leur donnant la phrase exemple mots à mots et en citant différentes émotions s'ils ne se rappellent pas les différents noms.</p>	

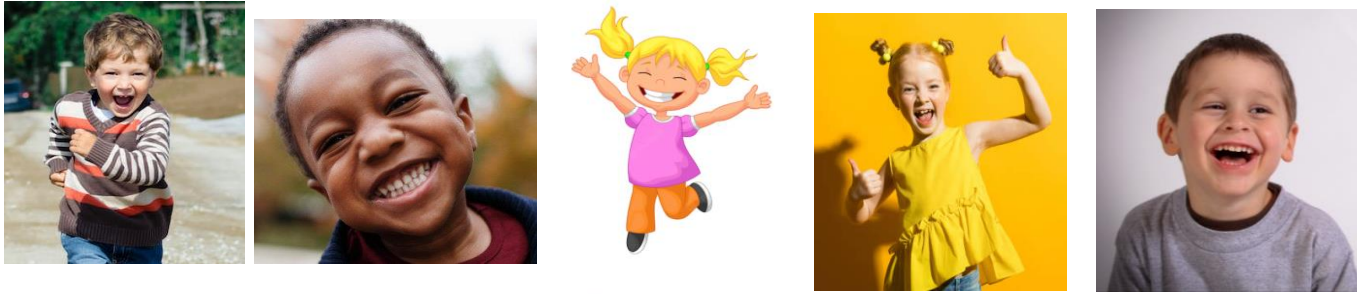
Préparations séances

Séance 3 : La couleur des émotions : l'histoire



Séance 4 : Identification des émotions

Images pour la joie :



Images pour la colère :



Images pour la tristesse :



Images pour la peur :

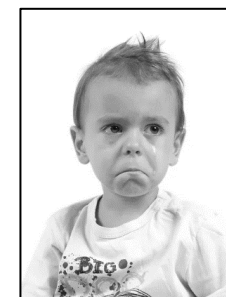
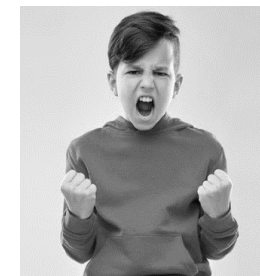
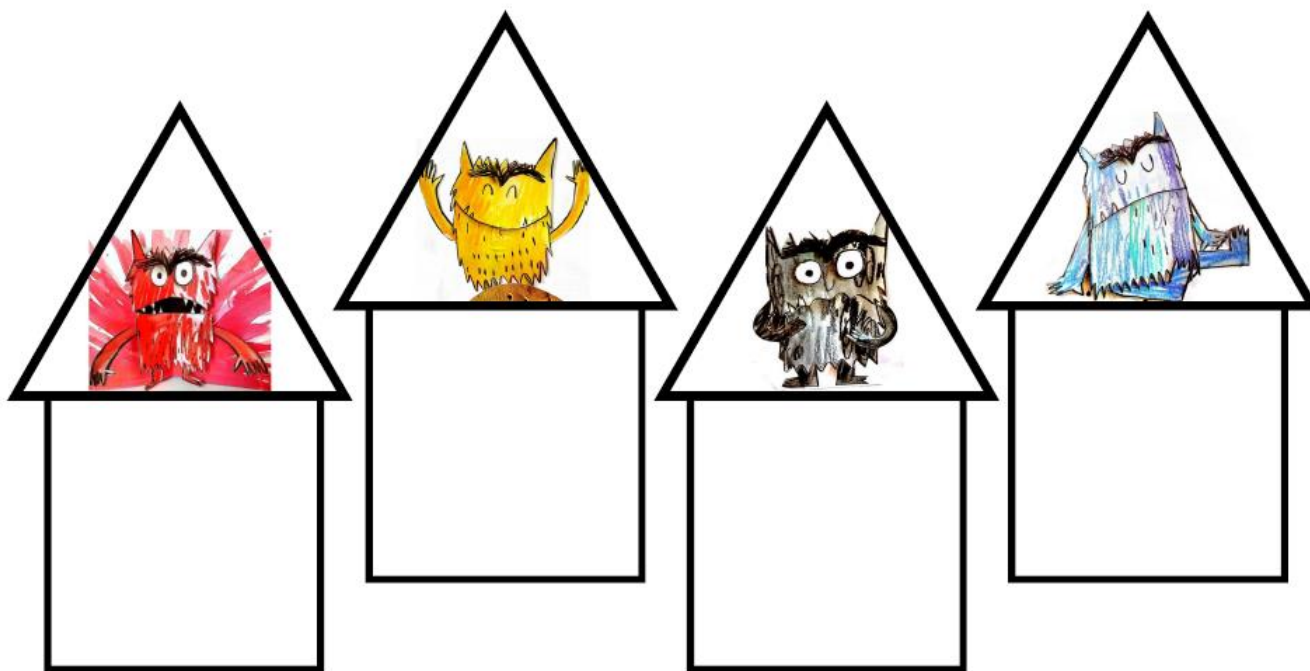


Séance 5 : Maison des émotions

La maison des émotions.

Prénom :

Consigne : Colle l'image qui correspond dans la bonne maison des émotions



Séquence de motricité

PÉRIODE	2	NOMBRE DE SÉANCES et DURÉE	5 séances – 20 minutes / séance
CYCLE	1		
NIVEAU	PS		
COMPÉTENCES VISEES AU COURS DE LA SÉQUENCE	<p style="text-align: center;"><u>Compétence(s) du socle commun :</u> Pas de SCCC en C1</p> <p style="text-align: center;"><u>« Connaissances et compétence(s) » spécifiques :</u></p> <p style="text-align: center;">- Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique</p>		
OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA SÉQUENCE	<ul style="list-style-type: none"> - Mimer les émotions avec tout son corps pour mieux les comprendre - Apprendre à réguler des émotions avec son corps 		
Prérequis des élèves à vérifier	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance du vocabulaire des émotions 		
Difficultés/ obstacles possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Elèves allophones qui pourraient ne pas comprendre les instructions 		
Matériel nécessaire	Une enceinte et un appareil pour mettre la musique		
Musiques utilisées pendant la séquence :	<p>Pour la joie : I want you back – The Jackson 5</p> <p>Pour la colère : Master of puppets – Metallica</p> <p>Pour la peur : Red Right Hand Peaky blinders theme – Nick Cave & The bad seeds, flood</p> <p>Pour la sérénité : Married Life – Michael Giacchino</p> <p>Pour la tristesse : Dos Oruguitas – Sebastian Yatra</p> <p>Pour la relaxation : Memory lanes (lullaby) – Jaristo & Douce Nuit (instrumental) -Domitille et Amaury</p>		

Séance n°	Objectifs, compétence, modalités	Déroulement
1	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mimer les émotions avec tout son corps pour mieux les comprendre - Apprendre à réguler des émotions avec son corps <p>Compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique <p>Groupe classe – salle de motricité Durée : 20 min</p>	<p><u>Phase 1 échauffement : 3 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ronde avec les élèves pour se mettre en situation (étirement avec les bras au-dessus de la tête, secouer les mains...) + PE insiste sur les respirations <p><u>Phase 2 accroche : 5 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Vous vous souvenez du livre la couleur des émotions, avec les différents monstres des émotions ? Aujourd'hui on va essayer de se mettre à la place des différents monstres pour comprendre ce qu'ils ressentent. On va commencer par la joie. Comment est-ce qu'on se comporte quand on est joyeux ? » - Les élèves donnent différentes réponses. Réponses attendues : on rigole, on saute, on danse, on sourit... - PE encourage un ou plusieurs élèves à se déplacer au sein de la ronde pour montrer comment on peut se déplacer de façon joyeuse. - « Maintenant qu'on sait comment on peut faire pour montrer qu'on est joyeux, on va réfléchir sur une autre émotion. Comment est-ce qu'on se comporte quand on est triste ? » - Réponses attendues : on pleure, on fait la tête... (aussi : élèves qui miment la tristesse : on fait comme ça + élève qui penche la tête en avant avec un air triste / en trainant des pieds) - PE encourage un ou plusieurs élèves à se déplacer au sein de la ronde pour montrer comment on peut se déplacer de façon triste. - « Quand on est triste parfois, comme le monstre des émotions, c'est qu'on se sent seul. Alors on peut faire se faire un câlin, comme ça (PE montre comment se faire un câlin à soi-même) et on sera joyeux à nouveau. Montrez-moi comment vous vous faites un câlin. » - « Maintenant je vais mettre de la musique et on va se déplacer partout dans la salle en étant triste ou joyeux. Je vous dirais quelle émotion faire donc il faudra bien m'écouter. » <p><u>Phase 3 : Mise en œuvre : 7 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PE lance la musique, et commence par l'émotion : joie. PE encourage (et montre l'exemple) les enfants à se déplacer partout avec de grands sourires, à sauter, à danser. - La musique change, « Mince, la pluie est arrivée, il ne fait pas beau, et comme le monstre de la tristesse nous sommes tout tristes. »

		<ul style="list-style-type: none"> - PE encourage (et montre l'exemple) élèves à se déplacer de façon triste, en étant lent, en trainant les pieds... - « Nous n'avons plus envie d'être tristes, alors on va tous se faire un gros câlin et peut-être que nous pourrions être joyeux à nouveau. » - Musique redevient joyeuse et PE encourage les élèves à se déplacer de façon joyeuse. <p><u>Phase 4 : Relaxation / retour au calme : 5 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PE fait allonger les élèves, avec une musique douce et calme en fond sonore - PE explique que parfois, quand on ressent des grosses émotions dans notre corps, cela fait aussi du bien de se calmer et de fermer les yeux quelques minutes. + PE encourage les élèves à prendre des grandes respirations et à se concentrer sur les sensations qu'ils peuvent ressentir lorsque leur corps est calme. - A la fin, pour conserver cet état de relaxation, la PE appelle les élèves un par un pour qu'ils viennent se ranger devant la porte.
2	Identiques à la séance 1	<p>Même déroulement que la séance 1 mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phase d'accroche PE introduit 2 nouvelles émotions : colère (se déplacer en tapant des pieds, serrant les poings – sortir de la colère avec une grande respiration, par exemple lever les bras au ciel et les redescendre tout doucement) + sérénité (= calme, se déplacer tout doucement, sur la pointe des pieds, se balancer d'un pied sur l'autre, s'étirer...) - Phase 3 : faire les 4 émotions vues sur fond musical
3	Identiques à la séance 1	<p>Même déroulement que la séance 1 mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phase d'accroche faire un rappel des 4 émotions + PE rajoute la peur (insistance sur comment sortir de la peur, par exemple trouver la main de quelqu'un (car quand on a peur il faut aller voir quelqu'un par exemple) et pour le déplacement, trainer des pieds, avec les mains sur la tête pour se protéger par exemple. PE différencie bien peur de la tristesse. PE discute rapidement avec les élèves de situations dans lesquelles nous pouvons ressentir l'émotion de la peur. - Phase 3 : les 5 émotions sont faites sur fond musical
4	Identiques à la séance 1	<p><u>Phase 1 échauffement : 3 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ronde avec les élèves pour se mettre en situation (étirement avec les bras au-dessus de la tête, secouer les mains...) + PE insiste sur les respirations <p><u>Phase 2 : Rappel : 5 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En ronde / ou avec les élèves assis, demander aux élèves ce qu'on a vu les autres jours. – faire un rappel avec exemple des 5 émotions en incluant bien a

		<p>chaque fois un exemple de situation qui peut nous faire ressentir cette émotion</p> <p><u>Phase 3 : Mise en œuvre : 7 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PE lance une musique et encourage les élèves à agir selon l'émotion évoquée - La PE donne toujours l'exemple mais effectue moins de guidage pour voir si les élèves ont bien acquis l'émotion qui correspond à la musique et / ou à l'émotion <p><u>Phase 4 : Relaxation : 5 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PE encourage les élèves, qui sont allongés au sol, à prendre de grandes respirations, à sentir le bout de ses doigts qui bougent... - PE parle des émotions qui sont dans notre corps et du bénéfice d'avoir un temps de relaxation - A la fin, pour conserver cet état de relaxation, la PE appelle les élèves un par un pour qu'ils viennent se ranger devant la porte.
5	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mimer les émotions avec tout son corps pour mieux les comprendre - Apprendre à réguler des émotions avec son corps <p>Compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique <p>Groupe classe – salle de motricité Durée : 25 min</p>	<p><u>Phase 1 échauffement : 3 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ronde avec les élèves pour se mettre en situation (étirement avec les bras au-dessus de la tête, secouer les mains...) + PE insiste sur les respirations <p><u>Phase 2 : Rappel : 5 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PE demande à certains élèves de rappeler ce qui a été vu au cours des 4 autres séances - Les élèves évoquent les différentes émotions, les situations dans lesquelles nous pouvons ressentir ces émotions et les différentes techniques qui nous aident à sortir des émotions négatives. <p><u>Phase 3 : Mise en œuvre : 12 min</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La PE donne une situation aux élèves, qui doivent déterminer quelle émotion on ressent. Une fois l'émotion déterminée, la PE lance la musique qui correspond pour que les élèves puissent mimer et se déplacer sur la musique. - Exemples de situations : Je vous avec les blocs dans la classe et quelqu'un détruit ma tour. J'essaie de découper un papier et il se déchire. Je joue dans la cour avec mes amis sous un beau soleil. Je mange une glace délicieuse. Je suis tout seul et j'entends un bruit très fort. ... - L'opération est renouvelée plusieurs fois et la PE laisse les élèves guider les techniques de régulation en valorisant les élèves qui le font. La PE encourage ceux qui ne le font pas à essayer. - A la fin, la PE fait le bilan de ce qui a été appris, et l'utilité de ces séances. Elle explique aux élèves qu'ils peuvent utiliser ce qu'ils ont appris pour réguler leurs émotions dans la classe <p><u>Phase 4 : Relaxation : 5 min</u></p>

		<ul style="list-style-type: none">- PE encourage les élèves, qui sont allongés au sol, à prendre de grandes respirations, à sentir le bout de ses doigts qui bougent...- PE parle des émotions qui sont dans notre corps et du bénéfice d'avoir un temps de relaxation- A la fin, pour conserver cet état de relaxation, la PE appelle les élèves un par un pour qu'ils viennent se ranger devant la porte.
--	--	---

Annexe 4 - Retranscription entretiens élèves

Données récoltées – Exercice 1 – Evaluation diagnostique et deuxième évaluation

Réaction observée / Réponse de l'élève	Elèves Classe 1 – Evaluation diagnostique											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Colère												
Cite le nom de l'émotion : Colère												
« Il ne se sent pas bien »												
Réponse sans rapport avec l'exercice												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Tristesse												
Cite le nom de l'émotion : Tristesse ou Triste												
« Il pleure »												
Explique l'émotion avec une histoire												
Mime l'émotion												
« Il est méchant »												
« Il ne se sent pas bien »												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Joie												
Cite le nom de l'émotion : Joie ou Joyeux												
« Le rire » / « Il rigole »												
Mime l'émotion												
« Il est content »												
« Il se sent bien »												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Surprise												
« La joie »												
« C'est siffler »												

« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Réponse sans rapport avec l'exercice													
Mime l'émotion													
Aucune réaction													
Peur													
Cite le nom de l'émotion : Peur													
« Colère »													
« Timide »													
« Elle se sent pas bien »													
« Elle pleure »													
Mime l'émotion													
Réponse sans rapports avec l'exercice													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Aucune réaction													

Réaction observée / Réponse de l'élève	Elèves Classe 1 – Deuxième évaluation												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Colère													
Cite le nom de l'émotion : Colère													
« Je ne sais pas »													
Aucune réaction													
Tristesse													
Cite le nom de l'émotion : Tristesse ou Triste													
« Il pleure »													
Mime l'émotion													
Aucune réaction													
Joie													
Cite le nom de l'émotion : Joie ou Joyeux													
« Le rire » / « Il rigole »													
Mime l'émotion													

Aucune réaction													
Surprise													
Cite le nom de l'émotion : Surprise ou Surpris													
« Elle est contente »													
« La sérénité »													
« Je ne sais pas »													
Mime l'émotion													
Aucune réaction													
Peur													
Cite le nom de l'émotion : Peur													
« Elle se sent pas bien »													
Mime l'émotion													
« Je ne sais pas »													
Aucune réaction													

Réaction observée / Réponse de l'élève	Elèves Classe 2 – Evaluation diagnostique							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Colère								
Cite le nom de l'émotion : Colère								
« Il crie »								
Réponse sans rapport avec l'exercice								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
« Enervé »								
Tristesse								
Cite le nom de l'émotion : Tristesse ou Triste								
« Il pleure »								
« Il ne se sent pas bien »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Joie								
« Le rire » / « Il rigole »								

Mime l'émotion								
« Il est content »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Aucune réaction								
Surprise								
« Bien »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Réponse sans rapport avec l'exercice								
Aucune réaction								
Peur								
Cite le nom de l'émotion : Peur								
« Elle se sent pas bien »								
« Elle a mal aux dents »								
Mime l'émotion								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Aucune réaction								

Elèves Classe 2 – Deuxième évaluation								
Réaction observée / Réponse de l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8
Colère								
Cite le nom de l'émotion : Colère								
« Il crie »								
Mime l'émotion de la colère								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Tristesse								
Cite le nom de l'émotion : Tristesse ou Triste								
« Il pleure »								
« Il ne se sent pas mieux »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Joie								

« Le rire » / « Il rigole »								
« Il est content »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Surprise								
« Mieux »								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Mime l'émotion de la surprise								
Peur								
Cite le nom de l'émotion : Peur								
« Effrayant »								
« Elle est triste »								
Mime l'émotion de la peur								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								

Données récoltées – Exercice 2 – Evaluation diagnostique et deuxième évaluation

Carte pointée du doigt	Elèves Classe 1 – Evaluation diagnostique											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Surprise												
Surprise												
Peur												
Joie												
Colère												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												
Peur												
Peur												
Joie												
Tristesse												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												
Colère												
Joie												
Colère												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												
Tristesse												
Peur												
Tristesse												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												
Joie												
Surprise												
Joie												
Tristesse												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												

Elèves Classe 1 – Deuxième évaluation												
Carte pointée du doigt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Surprise												
Surprise												
Peur												
Joie												
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »												
Peur												
Peur												
Tristesse												
Colère												
Colère												
Tristesse												
Joie												
Tristesse												
Joie												
Surprise												
Joie												

Elèves Classe 2 – Evaluation diagnostique								
Carte pointée du doigt	1	2	3	4	5	6	7	8
Surprise								
Peur								
Joie								
Tristesse								
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »								
Peur								
Surprise								
Peur								
Tristesse								
Colère								
Colère								

Peur								
Colère								
Tristesse								
Peur								
Joie								
Tristesse								
Joie								
Surprise								
Joie								
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »								

Elèves Classe 2 – Deuxième évaluation								
Carte pointée du doigt	1	2	3	4	5	6	7	8
Surprise								
Surprise								
Peur								
Joie								
Tristesse								
Ne montre aucune carte / « Je ne sais pas »								
Peur								
Surprise								
Peur								
Tristesse								
Colère								
Surprise								
Colère								
Tristesse								
Joie								
Tristesse								

Joie								
Surprise								
Joie								

Données récoltées – Exercice 3 – Evaluation diagnostique et deuxième évaluation

Réaction observée / Réponse de l'élève	Elèves Classe 1 – Evaluation diagnostique											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Joie												
« La colère »												
« Bien » « mieux »												
Réponse sans rapport avec l'exercice												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Colère												
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Colère												
« Triste »												
« Elle/Il se sent pas mieux » « pas bien »												
Mime l'émotion de la colère												
Réponse sans rapport avec l'exercice												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Tristesse												
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Triste												
« Il pleure »												
« La colère »												
« Pas bien »												
Mime l'émotion de la tristesse												
Réponse sans rapport avec l'exercice												
Raconte l'histoire à nouveau												
« Je ne sais pas » / secoue la tête												
Aucune réaction												
Peur												
Mime l'émotion de la peur												
« Il sursaute »												

« Pas bien »													
« La tristesse »													
« Elle/Il se sent mieux » « bien »													
Réponse sans rapport avec l'exercice													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Aucune réaction													
Surprise													
« Triste »													
« La colère »													
« Pas bien »													
« Elle se sent mieux » « Bien »													
Mime l'émotion de la surprise													
Mime l'émotion de la joie													
Réponse sans rapports avec l'exercice													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Aucune réaction													

Elèves Classe 1 – Deuxième évaluation													
Réaction observée / Réponse de l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Joie													
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Joie													
« Il/Elle se sent contente »													
« Bien » « mieux »													
« Triste »													
« Peur »													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
« Il se sent gentil »													
Colère													
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Colère													
« Triste »													

« Pas très contente »													
« Elle/Il se sent pas mieux » « pas bien »													
Réponse sans rapport avec l'exercice													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Tristesse													
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Triste													
« Il pleure »													
« Mieux »													
Mime l'émotion de la tristesse													
Désigne la carte de la surprise													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
Peur													
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Peur													
« Triste »													
« Pas bien »													
« Bien »													
Désigne la carte de la joie													
Colère													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													
« Il se sent gentil »													
Surprise													
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Surprise													
« Colère »													
Raconte l'histoire à nouveau													
« Triste »													
Désigne la carte de la peur													
Réponse sans rapports avec l'exercice													
« Je ne sais pas » / secoue la tête													

Réaction observée / Réponse de l'élève	Elèves Classe 2 – Evaluation diagnostique							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Joie								
« Pas bien »								
« Surprise »								
Désigne la carte de la tristesse								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Colère								
« Triste »								
« pas bien »								
Désigne la carte de la joie								
Désigne la carte de la surprise								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								
Tristesse								
Cite le nom de l'émotion / désigne la carte : Triste ou tristesse								
« Il/Elle pleure »								
« pas très bien » « pas bien »								
Désigne la carte de la joie								
Aucune réaction								
Peur								
Cite le nom de l'émotion / désigne la carte : Peur								
« Effrayée »								
« Il/Elle pleure »								
« La tristesse »								
« très très très pas bien »								
Réponse sans rapport avec l'exercice								
« Pas bien »								
Aucune réaction								
Surprise								
Désigne la carte de la surprise								

« Il crie »								
Désigne la carte de la Joie								
« Pas content »								
Désigne la carte de la tristesse								
« Triste »								
Réponse sans rapports avec l'exercice								
« Je ne sais pas » / secoue la tête								

Elèves Classe 2 – Deuxième évaluation								
Réaction observée / Réponse de l'élève	1	2	3	4	5	6	7	8
Joie								
« Content.e »								
« La colère »								
« Mieux »								
« Pas bien »								
Désigne la carte de la surprise								
Mime la peur								
Colère								
Cite le nom de l'émotion ou désigne la carte : Colère								
« Triste »								
« Pas bien »								
« Pas mieux »								
« Elle/Il est contente »								
Désigne la carte de la tristesse								
Tristesse								
Cite le nom de l'émotion /désigne la carte : Triste ou tristesse								
« Pas content »								
« pas mieux »								
Désigne la carte de la joie								
« en colère »								
Raconte l'histoire à nouveau								

Peur								
Cite le nom de l'émotion / désigne la carte : Peur								
« Triste »								
Réponse sans rapport avec l'exercice								
Surprise								
« Triste »								
« Pas bien »								
« Bien »								
Désigne la carte de la tristesse								
« Elle tire » / Raconte l'histoire à nouveau								
Réponse sans rapports avec l'exercice								

Annexe 5 – Observation régulation émotionnelle des élèves

Classe 1 – Recueil 1

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	0
		2 - Elève crie ou pleure	2
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	1
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 – Elève prend violemment le jouet des mains	1
		2 – Elève crie ou pleure	0
		3 – Elève ne réagit pas	0
		4 – Elève cherche l'aide d'un adulte	1
		5 – Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	0
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	1
		2 - Elève crie et/ou pleure	3
		3 - Elève reste assis sans jouer	0
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	1
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	0
	Elève essaie de construire une tour seul	1 – Elève jette les blocs par frustration	1
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	2
		3 - Elève passe à un autre jeu	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	0
		5 – Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Classe 1 – Recueil 2

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	1
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	1
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	1
		5 – Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 – Elève prend violemment le jouet des mains	2
		2 – Elève crie ou pleure	1
		3 – Elève ne réagit pas	0
		4 – Elève cherche l'aide d'un adulte	1
		5 – Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	1
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	1
		2 - Elève crie et/ou pleure	2
		3 - Elève reste assis sans jouer	0
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	1
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	2
	Elève essaie de construire une tour seul	1 – Elève jette les blocs par frustration	0
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	0
		3 - Elève passe à un autre jeu	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	1
		5 – Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	1

Classe 2 – Recueil 1

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	1
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 – Elève prend violemment le jouet des mains	1
		2 – Elève crie ou pleure	1
		3 – Elève ne réagit pas	1
		4 – Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	0
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	0
		2 - Elève crie et/ou pleure	2
		3 - Elève reste assis sans jouer	0
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	0
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	0
	Elève essaie de construire une tour seul	1 – Elève jette les blocs par frustration	1
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	1
		3 - Elève passe à un autre jeu	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	0
		5 – Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Classe 2 – Recueil 2

Critère d'analyse	Situation	Observables	Nombre d'élèves
Régulation émotionnelle en contexte social	Désaccord entre deux élèves	1 - Elève est violent physiquement	0
		2 - Elève crie ou pleure	1
		3 - Elève ne réagit pas	1
		4 - Elève s'éloigne du conflit ou cherche l'aide d'un adulte	0
		5 - Elève exprime son point de vue calmement et amorce une résolution	0
	Un élève tape ou attrape un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	0
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement d'arrêter	0
	Un élève détruit la tour d'un autre élève	1 – Elève répond par la violence physique	0
		2 - Elève crie ou pleure	0
		3 - Elève ne réagit pas	2
		4 - Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande à l'autre élève de s'excuser et/ou de l'aider à reconstruire sa tour	0
	Plusieurs élèves se disputent un jouet	1 – Elève prend violemment le jouet des mains	0
		2 – Elève crie ou pleure	2
		3 – Elève ne réagit pas	1
		4 – Elève cherche l'aide d'un adulte	0
		5 – Elève demande calmement de jouer avec ce jouet	0
Régulation émotionnelle non influencée par le contexte social	Elève n'a pas envie de venir à l'école/séparation avec les parents difficile	1 - Elève est violent physiquement, tape, jette ses chaussures	0
		2 - Elève crie et/ou pleure	2
		3 - Elève reste assis sans jouer	1
		4 - Elève cherche le confort auprès des adultes	0
		5 - Elève prend des respirations pour se calmer	0
	Elève essaie de construire une tour seul	1 – Elève jette les blocs par frustration	0
		2 - Elève abandonne et ne joue plus	1
		3 - Elève passe à un autre jeu	1
		4 - Elève cherche l'aide d'un autre élève	1
		5 – Elève persévère en utilisant des techniques respiratoires pour se calmer	0

Annexe 6 – Tableaux récapitulatifs entretiens élèves

Evaluation diagnostique - Exercice 1						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 17% ++ 35% +/- 48% --
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 60 réponses	
3/12 ++	4/12 ++	1/12 ++	0/12 ++	2/12 ++	10/60 ++	
1/12 +/-	4/12 +/-	9/12 +/-	2/12 +/-	5/12 +/-	21/60 +/-	
8/12 --	4/12 --	2/12 --	10/12 --	5/12 --	29/60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 7,5% ++ 45% +/- 47,5% --
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 40 réponses	
1/8 ++	1/8 ++	0/8 ++	0/8 ++	1/8 ++	3/40 ++	
4/8 +/-	5/8 +/-	5/8 +/-	1/8 +/-	3/8 +/-	18/40 +/-	
3/8 --	2/8 --	3/8 --	7/8 --	4/8 --	19/40 --	

Deuxième évaluation - Exercice 1						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 58% ++ 20% +/- 22% --
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 60 réponses	
10/12 ++	9/12 ++	8/12 ++	1/12 ++	7/12 ++	35/60 ++	
0/12 +/-	2/12 +/-	3/12 +/-	4/12 +/-	3/12 +/-	12/60 +/-	
2/12 --	1/12 --	1/12 --	7/12 --	2/12 --	13/60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 35% ++ 37,5% +/- 27,5% --
Colère	Tristesse	Joie	Surprise	Peur	Total sur 40 réponses	
4/8 ++	3/8 ++	4/8 ++	0/8 ++	3/8 ++	14/40 ++	
3/8 +/-	4/8 +/-	3/8 +/-	1/8 +/-	4/8 +/-	15/40 +/-	
1/8 --	1/8 --	1/8 --	7/8 --	1/8 --	11/40 --	

Evaluation diagnostique - Exercice 2						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 57% ++ 43% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 60 réponses	
4/12 ++	5/12 ++	10/12 ++	8/12 ++	7/12 ++	34/60 ++	
8/12 --	7/12 --	2/12 --	4/12 --	5/12 --	26/60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 55% ++ 45% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 40 réponses	
0/8 ++	5/8 ++	7/8 ++	6/8 ++	4/8 ++	22/40 ++	
8/8 --	3/8 --	1/8 --	2/8 --	4/8 --	18/40 --	

Deuxième évaluation - Exercice 2						
Classe 1						Total en pourcentage : 77% ++ 23% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 60 réponses	
2/12 ++ 10/12 --	11/12 ++ 1/12 --	12/12 ++ 0/12 --	11/12 ++ 1/12 --	10/12 ++ 2/12 --	46/60 ++ 14/60 --	
Classe 2						Total en pourcentage : 62,5% ++ 37,5% --
Surprise	Peur	Colère	Tristesse	Joie	Total sur 40 réponses	
2/8 ++ 6/8 --	5/8 ++ 3/8 --	7/8 ++ 1/8 --	7/8 ++ 1/8 --	4/8 ++ 4/8 --	25/40 ++ 15/40 --	

Evaluation diagnostique - Exercice 3						
Classe 1 (12 élèves)						Total en pourcentage : 3% ++ 37% +/- 60% --
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 60 réponses	
0/12 ++ 4/12 +/- 8/12 --	1/12 ++ 5/12 +/- 6/12 --	1/12 ++ 3/12 +/- 8/12 --	0/12 ++ 6/12 +/- 6/12 --	0/12 ++ 4/12 +/- 8/12 --	2/60 ++ 22/60 +/- 36/60 --	
Classe 2 (8 élèves)						Total en pourcentage : 15% ++ 32,5% +/- 52,5% --
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 40 réponses	
0/8 ++ 2/8 +/- 6/8 --	0/8 ++ 3/8 +/- 5/8 --	3/8 ++ 3/8 +/- 2/8 --	2/8 ++ 4/8 +/- 2/8 --	1/8 ++ 1/8 +/- 6/8 --	6/40 ++ 13/40 +/- 21/40 --	

Deuxième évaluation - Exercice 3						
Classe 1						Total en pourcentage : 33% ++ 22% +/- 45% --
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 60 réponses	
4/12 ++ 3/12 +/- 5/12 --	5/12 ++ 3/12 +/- 4/12 --	5/12 ++ 2/12 +/- 5/12 --	2/12 ++ 5/12 +/- 5/12 --	4/12 ++ 0/12 +/- 8/12 --	20/60 ++ 13/60 +/- 27/60 --	
Classe 2						Total en pourcentage : 12,5% ++ 45% +/- 42,5% --
Joie	Colère	Tristesse	Peur	Surprise	Total sur 40 réponses	
0/8 ++ 4/8 +/- 4/8 --	1/8 ++ 5/8 +/- 2/8 --	3/8 ++ 3/8 +/- 2/8 --	1/8 ++ 5/8 +/- 2/8 --	0/8 ++ 1/8 +/- 7/8 --	5/40 ++ 18/40 +/- 17/40 --	

Annexe 7 – Demande d'autorisation pour l'utilisation d'images transmise aux parents d'élèves

Demande d'autorisation des représentant-e-s légal-e-s pour l'utilisation d'images, d'enregistrements, de travaux d'élèves

Nom et prénom du/de la demandeur-se : DEMIRDJIAN Eloïse

Aux parents d'élèves de la classe :

Niveau : PS

Nom du professeur :

Nom de l'école :

Nom de la commune :

Madame, Monsieur

Des enregistrements seront réalisés dans la classe. Ils s'inscrivent dans le cadre d'un travail de recherche mené à l'INSPE¹ Toulouse sous la direction de M. Mme Yves Légal (encadrant-e de mémoire de recherche, INSPE, Université Toulouse Jean Jaurès). Même s'il n'est pas le sujet principal de ces enregistrements votre enfant peut éventuellement y être reconnu.

La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image ou de la parole d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux.

C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'autorisation ci-contre.

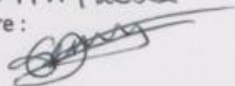
Les données recueillies seront analysées exclusivement à des fins de recherche, dans un cadre restreint à celui de la formation des enseignants à l'INSPE Toulouse Midi-Pyrénées. Vous noterez qu'elles seront anonymées.

Le dispositif d'archivage prévu pour ces données répond aux obligations légales en vigueur. Vous pouvez, à tout moment exercer votre droit d'accès, de modification, de rectification, et de suppression des données concernant votre enfant, conformément à la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, modifiée par la loi du 6 août 2004.

Avec nos remerciements et bien cordialement,

Date : 14/11/2022

Signature :



¹ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Toulouse

AUTORISATION

Je soussigné-e

responsable légal-e de l'élève.....,

autorise / n'autorise pas (rayer la mention inutile)

l'usage des :

- photographies
- enregistrements audio
- enregistrements vidéo
- travaux, créations

de mon enfant aux conditions suivantes :

- les enregistrements ainsi produits pourront être conservés sans limitation de durée, et utilisés sur tous supports (électronique, papier, ...)
- ils seront strictement réservés à la recherche sur l'éducation dans le cadre de la formation des enseignants de l'INSPE Toulouse.

Merci d'indiquer la mention manuscrite « lu et approuvé »

.....

Date :/...../.....

Signature :

1 exemplaire à conserver par le-la représentant-e légal-e de l'élève.

1 exemplaire à conserver par le-la demandeur-se de l'autorisation