

3. La mise en place d'un projet au service du développement des compétences psychosociales

3.1. Cadre de recherche

3.1.1. Les hypothèses de recherche

Au regard des apports théoriques et des perspectives professionnelles, j'ai souhaité approfondir les recherches par rapport à la problématique suivante : en quoi les émotions constituent-elles un point d'ancrage au développement des compétences psychosociales, telles que l'empathie et la coopération ? Ce questionnement m'a amenée à formuler deux hypothèses :

La première hypothèse est qu'une meilleure identification et compréhension des émotions permettent aux élèves d'être plus sensibilisés à leurs propres émotions ainsi qu'à celles de leurs pairs, ce qui favoriserait le développement d'une des compétences psychosociales, l'empathie.

La seconde est l'hypothèse selon laquelle le nombre d'activités autour de l'éducation à l'empathie a un effet positif sur le développement de la compétence psychosociale.

3.1.2. L'échantillon étudié

Dans le cadre du stage filé, intégré à la maquette du master 2, je suis en formation depuis le mois de septembre 2017 dans une classe de CM1 et CM2 à l'école élémentaire Louis Blériot. C'est une école publique accueillant 117 élèves. L'école se situe au Mans, dans le quartier des Glonnières.

Lors de mes premières journées à l'école Louis Blériot, j'ai pu discuter avec l'ensemble des professeurs et il est dit que c'est une école où la violence est plutôt fréquente et où le climat scolaire n'est pas bienveillant. Ils ont décidé d'établir une enquête auprès des élèves en février 2018 afin de connaître les statistiques autour du sentiment d'insécurité et du climat scolaire à l'école. Un bilan par classe et sur l'école a été fait. D'après les différents retours, 5% des élèves ont manifesté un mal-être, voire un harcèlement. Cela représente 12 élèves sur les 220 élèves de l'école. Les autres

résultats montrent que la grande majorité des élèves se sent bien dans l'établissement, leur remarque serait qu'il y a trop de bruit sur le temps du midi. L'équipe doit donc prendre en compte les 5% d'élèves qui sont dans un état de mal-être, afin d'y remédier et de trouver les moyens pour réduire ce taux.

C'est l'une des raisons qui m'a amené à travailler autour du vivre ensemble dans cette école. Pour travailler autour de cette notion, j'ai mené différentes séances en enseignement moral et civique ainsi qu'une séquence autour des émotions à travers l'art dans une des classes de l'école. La classe dans laquelle je m'exerce au métier de professeur des écoles est menée par Mr Rezé, professeur des écoles depuis plus de 20 ans. C'est une classe de 28 élèves, composée de 6 élèves de CM1 et de 22 élèves de CM2. La classe est « normalement hétérogène », il n'y a pas d'élèves à besoins particuliers. L'enseignant pratique une pédagogie collaborative et différenciée c'est pourquoi la classe est disposée en îlots de trois ou quatre élèves. L'objectif est de valoriser un maximum de conflits sociocognitifs entre les élèves pour créer des interactions sociales sur l'apprentissage. L'autonomie est également très présente dans cette classe où certains enseignements se font en ateliers pour développer l'autogestion.

3.1.3. Le projet d'école

Le projet d'école représente un moyen privilégié pour atteindre les grands objectifs de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Il permet d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves et de favoriser l'égalité des chances. Le projet d'école a été défini par divers textes ministériels importants qui indiquent les principes, les objectifs, la démarche d'élaboration, le contenu et les obligations. « Dans chaque école..., un projet d'école est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre 3 et 5 ans, par le conseil d'école, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école... pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Il précise les voies et les moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin »²⁰. À la suite de cette loi

²⁰Loi d'orientation pour l'avenir de l'école, 2005.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

d'orientation, la circulaire de rentrée 2007 a indiqué que « Dans le premier degré [...] Chaque équipe d'école, animée par le directeur ou la directrice, en usant au besoin du droit d'expérimentation ouvert par la loi d'orientation, doit décliner les modalités particulières de mise en œuvre du projet d'école. »²¹

Ainsi, l'ensemble de la communauté éducative doit fixer des objectifs garantissant la réussite de tous les élèves de l'école en fonction des besoins, mais aussi en fixant des priorités d'actions. Elle élabore des axes visant à améliorer la réussite de tous les élèves en prenant en compte la cohérence globale de l'action pédagogique, les moyens d'action les plus pertinents et l'articulation du projet d'école avec le projet d'éducation territorial. À la fin de la période, une analyse des actions doit être rédigée à la suite d'un constat des recueils de données de l'école.

Dans l'école où je suis intervenue, le projet d'école s'organise sur la période 2016-2019. Il prend principalement en compte la grande mixité sociale de l'école avec d'autant plus l'accueil des enfants du voyage (où un enseignant spécifique aux enfants du voyage a pour fonction de les accueillir tout au long de l'année). La priorité du projet d'école de Louis Blériot est de mettre en place une école qui coopère avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire, elle passe par la mise en avant du principe de laïcité en développant le vivre ensemble. Les valeurs et les convictions éducatives et pédagogiques de l'équipe sont : travailler ensemble à la réussite de tous à travers des parcours adaptés, une approche pédagogique interactive où les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et où la coéducation avec l'intégration des familles est un point important. L'équipe a également souhaité une ouverture culturelle par la mise en place des parcours éducatifs, artistiques et culturels au sein des classes. Les élèves ont la possibilité de découvrir divers domaines culturels comme le cinéma, les musées ou encore des activités sportives grâce à des sorties organisées (escalade, canoë-kayak, etc.). Enfin, les convictions éducatives des enseignants prennent en compte l'éducation à la citoyenneté avec des projets d'école tels que les conseils de classe et d'élève, le projet « éduquer à l'empathie » ou encore les ateliers philosophiques.

²¹Circulaire n°2007-011 du 09 janvier 2007.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENE0700047C.htm>

3.2. La séquence

3.2.1. Le projet

La notion de projet artistique met en avant une expérience artistique et culturelle pour tous les élèves dans le but de concevoir une œuvre et de l'exposer à un public. Cela rentre également dans le cadre de la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève en complément de l'enseignement des arts plastiques et de l'Histoire des arts.

Dans ma démarche de questionnement, j'ai établi une séquence dans le but de répondre à mes différentes hypothèses. Cette séquence est fondée sur le croisement des disciplines alliant arts et enseignement moral et civique. Ce projet autour des émotions s'est construit au fur et à mesure avec les élèves. Les premières séances autour des émotions et des sentiments ont permis de construire l'identification et la compréhension de ces notions chez les élèves. À la suite de cela, nous avons établi une carte mentale ayant pour point de départ le thème et pour point d'arrivée, l'exposition. Les élèves de CM1 et CM2 devaient se questionner sur les éléments à prendre en compte pour arriver à la finalité du projet. Pour cela, ils se sont interrogés sur les outils qui pourraient être utilisés, puis le sujet, les techniques et enfin le lieu de l'exposition. La deuxième séance de la séquence nous a permis de nous mettre d'accord sur le matériel qui sera utilisé, parmi les différentes propositions de départ des élèves, et les objectifs de la séquence. Les élèves vont devoir exprimer une émotion à travers l'art, mais également à travers le langage écrit lorsqu'ils présenteront leur œuvre plastique à travers un cartel²². Les élèves ont créé le projet et ont été acteurs de toutes les étapes. Cette séquence reprend la méthode active de la pédagogie de projet. C'est une démarche favorisant l'implication de l'élève et du groupe afin de donner un sens aux savoirs et au savoir-faire. Elle s'inspire de l'approche socioconstructiviste qui a pour principe d'amener l'élève à être actif dans la construction de ses apprentissages.

²² Définition d'un cartel : Plaquette placée en dessous de l'œuvre portant le titre, son auteur et d'autres informations sur l'œuvre. D'après Le Robert collègue.

3.2.2. Le déroulement de la séquence

Les élèves ont tous une expérience personnelle des émotions. Ils ont déjà étudié ce thème dans les années scolaires précédentes, mais la vision par l'art n'a pas vraiment été établie ; c'est pourquoi le projet va leur apporter une vision nouvelle. Plusieurs outils s'y sont joints, comme les livres sur les émotions, les débats à l'encontre des définitions des notions ainsi que l'expression et l'apport de connaissances par le biais d'une étude plus approfondie d'œuvres d'art.

Le travail didactique fut de différencier dans un premier temps la notion d'émotion avec celle de sentiment, dans l'optique du « mot juste », à savoir du mot le plus adéquat pour nommer une émotion ou un sentiment. Ensuite, nous avons établi ensemble les différentes émotions qui pouvaient être travaillées, les élèves en ont nommé quinze : la jalousie, la déception, la contrariété, la terreur, l'ennui, la honte, la vexation, la timidité, la fierté, la peur, la colère, la tristesse, la joie, le dégoût et la surprise. Avec ce que nous avons pu recueillir, nous avons choisi d'attribuer une émotion par binôme. Ce travail à deux permet d'établir des liens et de construire une pensée réflexive sur une émotion qui sera propre à leur groupe. C'est à ce moment que se construira la coopération entre les élèves. De plus, le travail du langage autour de l'émotion attribuée permet un travail sur l'empathie puisqu'ils ont réfléchi sur leur propre vécu et cet échange de vécu influera sur la connaissance de l'autre. Ils apprennent à connaître ceux qui les entourent et donc ce qu'ils vivent et ce qu'ils comprennent de leur environnement.

Lors de l'élaboration du projet, les élèves sont conduits à interroger l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet.²³ Après cette première interrogation, les élèves ont établi des critères d'auto-évaluation de la production. Par exemple, ils ont choisi d'accentuer les traits physiques de l'émotion ou bien de vérifier que l'œuvre permette de reconnaître l'émotion par quelqu'un d'extérieur au projet.

Enfin, la construction d'une exposition dans le hall de leur classe leur a permis de mettre à profit les connaissances de chacun sur ce qu'est une exposition, mais aussi sur l'élaboration de celle-ci. Ils devaient se demander comment les œuvres devaient être affichées, comment les présenter et donner un titre à l'exposition.

²³ Enseignements artistiques, préambule, cycle 3, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

3.2.3. Le rôle de l'enseignant

Durant la séquence, l'enseignant est généralement dans une position de retrait. C'est aux élèves de coopérer et de discuter entre eux sur l'expression des émotions et la transmission pour les autres classes. Le but est de créer un climat de classe propice aux apprentissages ainsi qu'au développement des compétences psychosociales puisqu'ils exploiteront les interactions, l'entraide et la solidarité. Dans cette optique, je vais pouvoir étudier l'axe de la coopération et de l'empathie. Les gestes professionnels de l'enseignant au fil de la séquence doivent conduire les élèves à construire un ensemble de savoirs sur les œuvres étudiées en Histoire des arts mais aussi dans la mise en place du projet. L'enseignant est présent pour poser des questions en orientant l'analyse afin que les élèves développent un esprit critique. Il encourage, valorise, recentre et amène des connaissances en plus de celles des élèves pour construire le savoir. De plus, d'après Omar Zanna, dans son entretien²⁴ sur le rôle de l'enseignant lors de l'éducation à l'empathie, l'enseignant doit créer les conditions de la transmission. Il doit appréhender le groupe comme un groupe qu'il ne connaît pas ou plus puisqu'il faut prendre en compte le monde de l'enfant, son âge pour pouvoir enseigner. De cette façon, l'enseignant doit faire preuve d'empathie cognitive.

²⁴ Réseau canopé, site web de ressources pédagogiques. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lempathie-le-role-de-lenseignant.html>

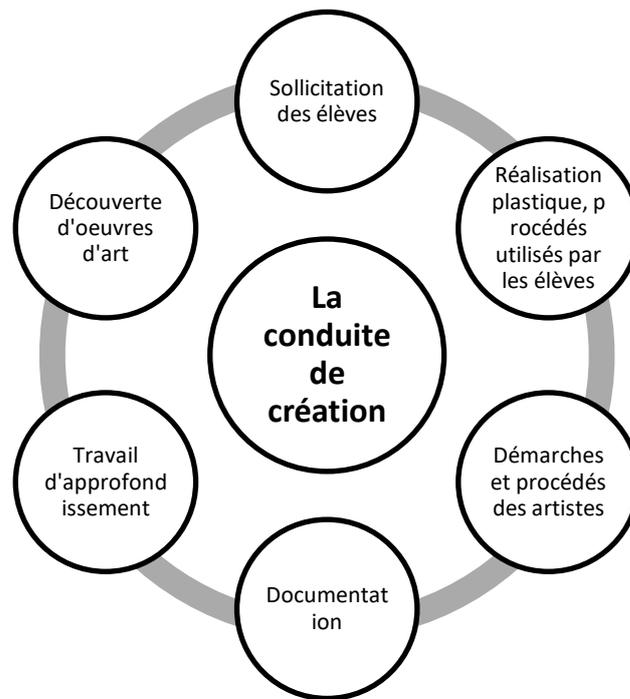


Figure 1 : Schéma synthétique sur la démarche de la "conduite créatrice" - D. Lagoutte

En ce qui concerne les séances purement artistiques, je me suis inspirée du schéma de la figure 1. Ce schéma est un résumé de la recherche de Daniel Lagoutte²⁵, docteur en sciences de l'art, sur la démarche de la « conduite créatrice ». Celle-ci repose sur six phases, représentées dans le schéma. Sa recherche m'a permis de m'en inspirer pour concevoir ma séquence pour les élèves de cycle 3 sur les émotions. À l'issue de cette démarche, les élèves éprouvent une volonté de poursuivre un désir d'expression qui leur est personnelle. L'enseignant doit enrichir la culture artistique des élèves pour leur donner envie et les moyens d'agir. La première phase est la sollicitation, l'enseignant doit mettre en avant les choix des élèves afin de les motiver et de les intéresser puisqu'ils sont partie prenante de la séquence. Deuxièmement, la réalisation plastique des élèves permet de répondre au sujet, celui des émotions. C'est avec les idées des élèves que nous avons choisi les différents matières et supports. Les élèves sont ainsi acteurs et l'enseignant est présent pour les guider, les encourager et les stimuler. Ensuite, nous avons la phase sur la découverte des démarches et procédés des artistes en passant par la découverte d'œuvres d'art. La confrontation

²⁵Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. France : Dumont, Edition Hachette Education.

avec les œuvres d'art s'est déroulée en deux séances sur l'Histoire des Arts. Les élèves ont pu découvrir différentes œuvres de différents artistes. Ce moment ne sert pas à imiter un modèle, mais de permettre à élaborer des pistes d'expression en étudiant les couleurs, les techniques ou encore les choix des artistes. Les échanges se sont faits entre eux étant donné qu'un élève était secrétaire et avait pour rôle d'écrire les commentaires sur l'ordinateur des avis donnés sur l'œuvre. Le professeur est là pour lancer l'activité puis est médiateur de la situation. Enfin, dans la séquence autour des émotions, j'ai lié la phase d'approfondissement avec celle de la documentation. Il s'agit là de s'exercer. Les élèves ont testé la « technique de l'œuf » (schéma page 26) afin d'obtenir un premier résultat et de tester les outils à disposition.

3.3. Les supports interdisciplinaires

3.3.1. Des jeux de rôles et de distance à la pensée réflexive

Dans le projet que je mène avec les élèves de CM1 et CM2, plusieurs disciplines sont mobilisées, celles du domaine des activités physiques et artistiques ainsi que l'enseignement moral et civique. En termes de formation, les élèves s'engagent corporellement, émotionnellement et intellectuellement ce qui apporte d'autres axes étant donné que l'école est principalement centrée sur l'intellectuel ; les côtés émotionnels et corporels sont souvent écartés dans les enseignements.

La première approche sur l'empathie fut la séance d'Enseignement moral et civique avec comme support le « jeu des mousquetaires », développé par Omar Zanna. C'est un jeu de distance, c'est-à-dire que c'est l'occasion d'interpeler les élèves sur leurs émotions. Les jeux de distance permettent d'enseigner aux élèves la capacité à détecter l'état émotionnel d'autrui. Le jeu des mousquetaires consiste à faire jouer ensemble plusieurs équipes de quatre joueurs. Dans chaque équipe, trois des élèves ont une position, plutôt difficile, à tenir. Le dernier élève est le joker ; il court autour de ses camarades selon un parcours défini. Les élèves, en situation de positions difficiles, doivent attendre que le joker les remplace pour devenir eux-mêmes joker. Pour varier le jeu, je leur ai imposé une contrainte, celle de ne pas parler. Le joker doit repérer physiquement les émotions des joueurs. De plus, ayant une classe de 28 élèves, j'ai

adapté le nombre d'élèves par groupe avec quatre positions difficiles et deux jokers. Durant la séance, j'ai donné aux observateurs une grille d'observation, évolutive avec les séances, afin qu'ils aient un point de repère (annexe n° 5). C'est à la fin de cette séance que j'ai pu amener les élèves à verbaliser sur leurs ressentis ainsi que sur leurs observations. Cette séance a été reproduite à la dernière phase de la séquence pour s'intéresser à la progression des élèves dans chacun des rôles.

Ensuite, la deuxième approche se déroula lors d'un temps d'échanges. Les élèves avaient pour objectif de créer leur propre définition d'émotion et de sentiment afin de les différencier. Lors de mes recherches sur les émotions, j'ai pu remarquer que la frontière entre la définition d'émotion et celle de sentiment était très étroite c'est pourquoi j'ai voulu en parler avec les élèves. La séance a pris une tournure très intéressante, je leur avais demandé de classer des mots soit dans la catégorie des sentiments soit dans celle des émotions. Au moment de la phase de la correction commune, menée par deux élèves au tableau, l'exercice a fait place à un véritable débat entre eux avec des arguments valables et des exemples bien appropriés. Une entraide était visible, car les élèves ne prenaient pas la parole juste pour parler de ce dont ils avaient envie, ils reprenaient les idées des camarades pour justifier leur positionnement : « Je suis d'accord avec... », « Je pense que... a raison parce que... ». Finalement, nous avons pu définir l'émotion comme « une réaction ressentie sur une courte durée » et la notion de sentiment comme « un état qui se construit sur le long terme ».

Enfin, avant de passer aux arts plastiques, les élèves ont mis en scène différentes émotions. Cela a été présenté comme un jeu théâtral. Les élèves étaient en binôme pour cette activité, chaque binôme avait une émotion et devait l'exprimer corporellement. Une question d'une élève fut très intéressante, elle demanda comment faire pour se voir vu qu'il n'y a pas de miroir dans la classe. Ma réponse fut de dire que le miroir c'est aussi l'autre. Je voulais que les élèves coopèrent entre eux afin que ce ne soit pas l'enseignant qui valide, mais que ce soit l'autre élève du binôme. Ici, comme dans le jeu des mousquetaires, ce sont les corps qui s'expriment. C'est un aspect qui trouble les élèves puisque certains d'entre eux ne voulaient pas être vus par les autres élèves de la classe.

3.3.2. Les arts plastiques pour l'expression des émotions

La première approche artistique fut la rencontre avec des œuvres d'art, par exemple, ils ont pu découvrir *Le cri* de Munch ou *Le vieil homme triste* de Van Gogh. Le contact avec l'art et la pratique d'une activité artistique est le point d'accroche dans le projet de réalisation d'une œuvre. Les élèves ont découvert différents tableaux et ils les ont exploités afin d'imaginer et d'interpréter l'œuvre. Les œuvres étudiées montrent que le portrait se construit autour du regard et de la position du corps. Dans cette activité, l'éducation artistique fait appel à une intelligence sensible. Ainsi, lors des deux séances en Histoire des arts, les élèves ont pu développer la compétence suivante : dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles. Les élèves ont pu se construire un regard, une méthode et un lexique à partir des différentes réactions de chacun.

À la suite de ces deux séances, les élèves ont commencé à produire leur propre production à partir d'un projet commun : les émotions. La réalisation de la production n'est pas seulement le corps, mais s'intéresse à l'expression du visage. Le portrait est la représentation d'une personne réelle, spécialement de son visage. Du point de vue pédagogique, le portrait est intéressant puisqu'il impose la contrainte de « faire ressemblant » tout en accentuant sur les traits physiques d'une émotion. Ci-contre, un exemple d'une démarche pour l'élaboration d'un portrait. Chaque élève avait cet exemple et devait, à partir de cette démarche, représenter une émotion. L'objectif de l'exercice est d'apprendre aux élèves à dessiner un personnage, un visage qui exprime une émotion. Cette feuille a été complétée par une autre feuille sur les expressions d'un personnage et des exemples d'accessoires (bijoux, cheveux, moustache...).

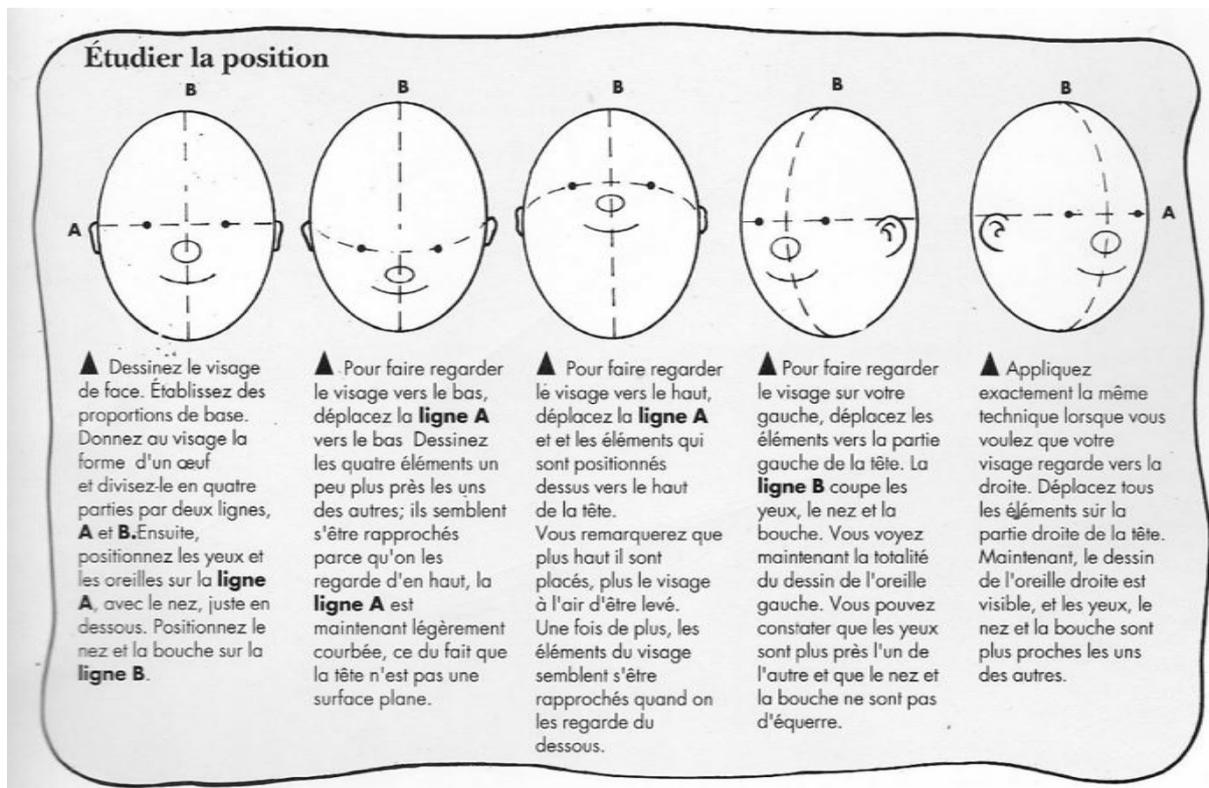


Figure 2 : "La technique de l'œuf" pour créer un visage

À la séance d'après, les élèves ont pu commencer leur œuvre d'art qui sera présentée aux autres élèves de l'école. Le rapport de l'élève a son portrait entre dans l'approfondissement de la formation du « je » par la découverte de cet autre-lui. Les activités plastiques permettent à l'enfant d'exister hors de soi par des manifestations visibles en s'exprimant et communiquant. Le projet met en lien différents problèmes plastiques où les élèves deviennent auteurs et acteurs.

Enfin, les élèves sont confrontés à l'évaluation des arts plastiques. Pour moi, cette discipline doit prendre un sens de plaisir, tout comme les autres enseignements. Les arts sont une ouverture au monde, un dépassement de soi et un travail d'observation. L'élève doit savoir dès le départ quels sont les critères qui seront étudiés lors de l'évaluation finale. C'est donc avec les élèves que les critères d'évaluation se sont formés. Par ailleurs, le professeur doit prendre en compte la manière dont l'élève a saisi son apprentissage et l'exploration de sa pratique dans les critères.

4. Résultats de la recherche et interprétations

4.1. Recueil de données : ce qui a été observé

4.1.1. L'avant / après du jeu des mousquetaires

Dans cette partie, nous nous attarderons sur le déroulement des séances autour du jeu des mousquetaires entre le 30 novembre 2017 et le 5 avril 2018. Ces séances étaient au nombre de trois comme nous l'avons pu le découvrir dans la partie 3.3.1 « des jeux de rôles et des jeux de distance ». L'objectif principal était d'identifier l'état émotionnel d'un pair.

Au regard de la pratique, la première séance s'est déroulée le 30 novembre 2017 avec les 28 élèves de la classe. J'avais prévu un temps de cinq minutes par situation de jeu puis un bilan sur les remarques des observateurs. À la fin du bilan, les élèves avaient un deuxième essai. Lors du premier essai, l'équipe 1 et l'équipe 2 ont tenu 1 minute et 25 secondes lorsqu'un élève, tenant la position de la chaise, se relève ; ceci marqua l'arrêt du jeu. Les autres équipes ont tenu 1 minute et 20 secondes avec également un élève qui met le pied au sol alors qu'il était dans la position du pied levé. Nous avons donc procédé à une phase de bilan pour analyser les deux situations et comprendre ce qui n'allait pas. Les élèves ont relevé, dans l'ensemble des groupes, un manque d'observation de la part des jokers mais aussi une non-implication dans l'activité puisque certains élèves couraient vite à la place de regarder les autres en situation difficile. Au deuxième essai, le temps de jeu est encore plus court avec une moyenne de temps de 50 secondes. Nous pouvons penser que ce temps est dû à la fatigue mais aussi au peu d'échange de rôles entre les différents élèves.

À la suite de la première séance, nous avons renouvelé le jeu des mousquetaires le 14 décembre 2017. Les consignes étaient les mêmes mais après une demande de leur part, je leur avais laissé un temps de discussion pour élaborer des stratégies. Les élèves avaient établi un « code » qui était de tirer la langue lorsque l'une des statues se sentait en difficulté. Cette technique a montré que les échanges de rôles étaient plus rapides qu'à la première séance.

Enfin, lors de la dernière séance, le 5 avril 2018, je ne leur avais pas laissé le temps de discuter autour d'une stratégie en début de cours contrairement à la

deuxième séance afin de ne pas biaiser ce qu'on avait fait durant la séquence, c'est-à-dire les expressions physiques d'une émotion. Je souhaitais qu'ils mettent en avant ce qu'ils avaient vu tout au long de la séquence. Durant l'activité, tous les élèves étaient impliqués. Ils n'hésitaient pas à changer de rôle et à aller remplacer les élèves en difficulté. Le temps de jeu que je m'étais fixé à 5 minutes par situation a été largement dépassé par les quatre équipes ; ce fut une première. Ils étaient tous très contents de leur performance et de leur implication collective.

Après chaque fin de jeu, j'avais instauré un temps d'échange afin de discuter sur les ressentis et les observations de chacun des élèves. L'intérêt d'avoir effectué un retour verbal sur la situation vécue permet à l'élève d'apprendre à nommer, à s'exprimer sur une souffrance, s'il a été statue ou bien de s'exprimer sur l'empathie qu'il a eue ou non lorsqu'il était joker. Mettre en confrontation un point de vue en tant que joueur et le point de vue en tant qu'observateur permet d'émettre une autre vision du jeu et des sensations. Par exemple, certains élèves ont remarqué que l'élève, que nous appellerons A, semblait peu empathique alors que ce même élève pensait qu'il l'était. Ainsi, cette phase de verbalisation permet de revenir sur soi-même et sur la vision des autres.

4.1.2. Les arts

Les objectifs de la séquence autour des arts étaient de nommer et connaître les spécificités des émotions primaires et de quelques émotions complexes ; d'expérimenter les émotions en prenant appui sur une réalisation plastique et d'apprendre à reconnaître les émotions chez soi et chez les autres. Ces objectifs permettaient aux élèves de s'interroger sur les émotions des autres. Par exemple, l'étude d'œuvres d'art comme *Le cri* de Munch mettait en avant les différents avis des élèves sur le ressenti de l'homme. Cette confrontation s'est suivie d'un temps de mise en corps d'une émotion en binôme. Je n'avais pas souhaité créer moi-même les groupes afin de ne déstabiliser les élèves les plus en retrait vis-à-vis de la classe, le but étant de s'approprier une émotion avec autrui. Par ailleurs, cinq élèves ne souhaitaient pas être photographiés devant les autres par peur d'être face à la moquerie ou par timidité. J'ai également pu relever que seulement trois binômes sur quatorze ont bien voulu s'échanger les photos pour reproduire l'image de l'autre en création plastique.

Ceci s'explique par le climat de classe qui n'était pas propice à une expression corporelle. Dans l'ensemble, les élèves ne souhaitant pas être avec une personne qu'ils ne connaissent pas bien, sont ceux qui ne souhaitent pas être pris en photographie. Cela pose la question du regard d'autrui sur soi, mais amène aussi à se demander pourquoi un élève refuse de se montrer dans des activités d'arts et comment nous pouvons amener l'élève à s'affirmer devant les autres ?

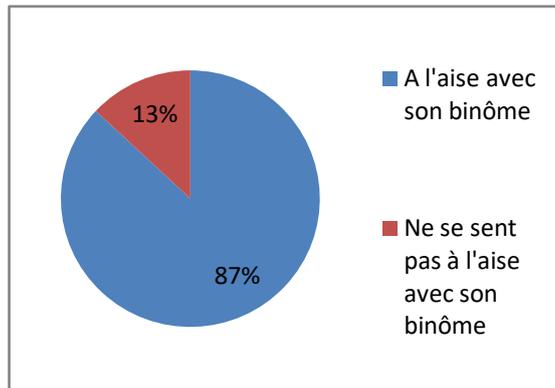
D'un autre point de vue, l'aspect artistique utilisé pour la recherche s'est révélé un instrument de formation prometteur puisqu'il permet de prendre conscience, d'une nouvelle manière, des émotions des autres. De plus, la création d'un cartel permet à l'élève de mettre en mots ce qu'il a souhaité évoquer durant sa création.

4.1.3. Le questionnaire

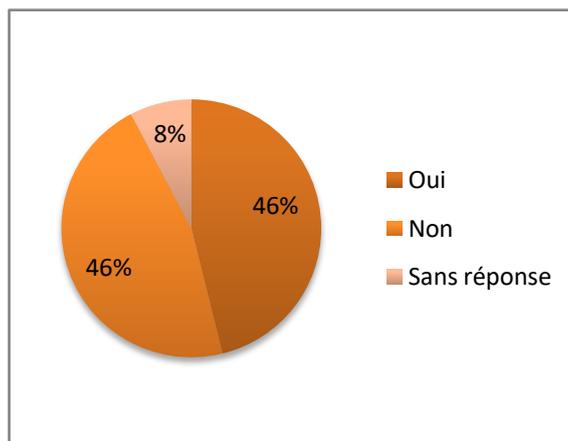
Les élèves ont dû répondre à un questionnaire à la dernière séance sur les émotions. Il a été fondé à partir des observations du début d'année jusqu'à la moitié de la séquence. L'objectif de celui-ci était de se rendre compte de l'évolution possible de certains élèves sur l'ouverture à l'Autre, mais aussi sur la prise en compte des autres. Ce questionnaire se composait de sept questions ouvertes (voir annexe 7). Les questions sont adressées directement à l'enfant avec l'utilisation de la deuxième personne du singulier. Les questions sont volontairement ouvertes pour laisser le maximum de liberté à l'élève et elles demandent quelquefois des précisions.

Lors de la lecture des 26 questionnaires, j'ai constaté qu'il y a eu des problèmes dus aux formulations des questions. En effet, la majorité des élèves ont répondu à une seule des questions alors qu'ils devaient en répondre à deux ; ce qui fait que les réponses ne sont pas complètes. D'après mes hypothèses de recherche et les réponses des élèves au questionnaire, j'ai sélectionné les trois questions qui me semblaient les plus pertinentes à analyser. Pour une meilleure compréhension, les réponses sont répertoriées dans des diagrammes.

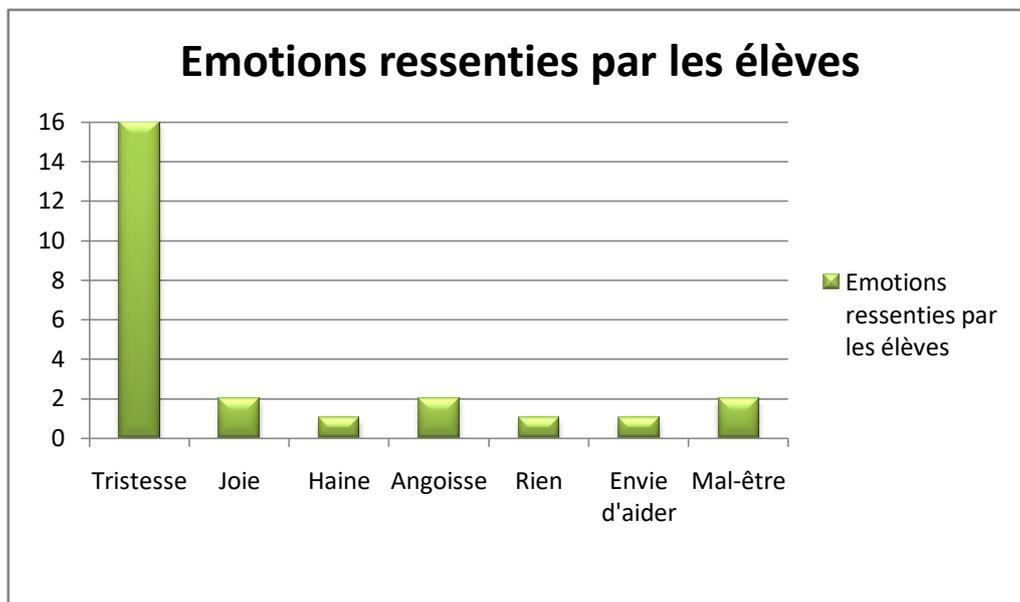
- Question 3 : « Qu'as-tu ressenti lorsqu'il fallait mimer une émotion ? Étais-tu à l'aise avec ton binôme ? »



- Question 5 : « Est-ce facile pour toi de montrer tes émotions ? »



- Question 6 : « Que ressens-tu quand une personne est triste ? »



4.2 Analyse des données

4.2.1 Le renforcement du groupe classe

Pour commencer, nous étudierons l'impact du jeu des mousquetaires sur le renforcement du groupe classe. Ce jeu est un exercice qui a été réalisé trois fois au cours de l'année, cela m'a permis de remarquer une progression sur certains élèves. Lors de l'analyse, je me suis centrée sur trois élèves, que nous nommerons élève A, élève B et élève C. Ces élèves ont la particularité d'être moins ouverts aux autres et d'être plus centrés sur eux-mêmes.

Le premier échange, réalisé après le jeu des mousquetaires, a montré qu'environ 50% des élèves se sont centrés sur eux-mêmes en tant que joker ; ils n'ont pas assez observé leurs camarades ce qui a eu pour conséquence que les élèves ayant des positions difficiles n'avaient pas pu tenir, ils sont tombés par fatigue. Cet échange a dévoilé que les élèves étaient plus particulièrement touchés par le fait que ce soit un jeu quelconque et non à objectif de coopération. À la deuxième séance j'ai donc modifié mes consignes pour que les élèves remarquent les attentes de la séance. Lors du retour en classe, nous avons pu remarquer que les jokers commençaient à entrer dans une logique de coopération et que les observations de la semaine précédente avaient été entendues. L'élève C a modifié son comportement et s'est investi dans son groupe en prenant en compte les autres joueurs. Enfin, lors de la dernière séance, qui se déroula à la fin de la séquence, les élèves ont été très attentifs aux autres. J'ai dû arrêter les élèves car ils avaient dépassé les cinq minutes de jeu que nous avons fixé, ce qui n'était pas arrivé auparavant. Les trois élèves qui étaient peu réceptifs aux autres ont manifesté une envie que le groupe réussisse. Lors de l'échange l'élève C a dit « notre équipe était mieux organisée et nous nous sommes soutenus ». Cette opinion fut intéressante puisque tout au long des séances, je leur avais imposé la composition des groupes. Je leur ai donc demandé lors de la dernière séance si cela avait été incommodant pour eux, c'est alors que les élèves ont répondu spontanément que cela ne les avait pas dérangés, au contraire, ils ont dit que la constitution des groupes leur avait permis de s'intéresser à d'autres personnes que leurs amis.

En ce qui concerne les trois élèves, la progression entre la première séance du 30 novembre 2017 et la dernière séance du 5 avril 2018 montre une grande évolution des apports de la séquence. En effet, les élèves A et B ont mis plus de temps que

l'élève C à se préoccuper des autres élèves de la classe mais avec l'aboutissement de la séquence, le jeu des mousquetaires démontre que ces trois élèves ont un regard plus ouvert aux autres bien que l'élève B soit un peu rejeté par les élèves de la classe dû à son comportement néfaste sur les apprentissages.

Pour conclure sur le jeu des mousquetaires, il permet d'activer chez les élèves un éveil empathique puisque l'objectif est de réussir à éprouver le ressenti du camarade en position difficile. Pour cette activité, c'est en ressentant par corps les émotions d'autrui et en les exprimant que le dynamisme empathique évolue.

À propos des autres disciplines, les activités en îlots ou en groupe, ont eu un effet positif sur la coopération entre les élèves. Depuis le début de l'année, les élèves travaillent généralement en groupe et le changement régulier de places permet aux élèves de découvrir les différentes personnalités de l'ensemble du groupe. La construction de la confiance entre les personnes ne se fait pas seulement comme cela. Pour appuyer notre analyse, nous pouvons prendre exemple sur la question 3 du questionnaire. Les réponses ont montré que 13% des élèves, soit 3 élèves sur les 26 retours du questionnaire, n'étaient pas à l'aise devant leur binôme bien que ce soit eux qui ont choisi les groupes. Pour mieux comprendre cette situation, j'avais préalablement demandé une justification de leur réponse dans le questionnaire. L'une des élèves a répondu qu'elle n'avait pas confiance en son binôme c'est pourquoi elle n'a pas pu faire l'activité dans de bonnes conditions. Un autre élève a argumenté sa réponse en expliquant que c'était difficile pour lui de montrer ses émotions aux autres c'est pourquoi il ne se sentait pas à l'aise. Enfin, le dernier élève n'a pas justifié son sentiment. Pour les autres élèves de la classe, ils ont déclaré avoir aimé exprimer corporellement une émotion avec leur binôme.

Ainsi, nous pouvons donc affirmer que la multiplicité des activités et des actions mises en œuvre par l'école, permet aux élèves de mieux se connaître et donc de renforcer les liens, bien qu'il faille que les élèves soient tous impliqués collectivement pour que l'ensemble de la classe développe un bon climat scolaire ainsi qu'une bonne coopération.

4.2.2 Vers une ouverture aux autres

Lors des recherches sur l'empathie, nous avons pu découvrir qu'il y avait deux types d'empathie, l'empathie émotionnelle et l'empathie cognitive. La première étant l'approche cognitive où la personne tient compte du point de vue de l'autre et la seconde étant l'approche corporelle quand le corps de l'individu réagit aux états émotionnels des autres.

Les questions 5 et 6 du questionnaire prenaient en compte les deux formes d'empathie. Les réponses à la question 5 « est-ce facile pour toi de montrer tes émotions ? » présentent deux avis différents, douze élèves expriment leurs émotions devant les autres, douze autres n'aiment pas ou les expriment rarement et trois élèves n'ont pas souhaité porter un avis sur cette question. En France, exprimer ses émotions à d'autres personnes ne semble pas naturel. Cela peut être dû à l'éducation qui conditionne en partie notre manière d'accepter ce que nous ressentons et d'exprimer nos émotions. Sur les douze élèves qui trouvent difficile de montrer ses émotions, huit d'entre eux sont des garçons. Ceci reflète notre société où généralement, les jeunes garçons apprennent à ne pas dévoiler leurs émotions surtout quand ce sont des émotions telle que la tristesse. Encore aujourd'hui, le stéréotype du garçon qui ne doit pas pleurer devant les autres est ancré par une norme du masculin courageux et tonique. Par conséquent, l'école doit amener l'élève à contredire ces stéréotypes et à développer l'expression des émotions au service de l'intelligence émotionnelle. Dans la classe de CM1/CM2 où je suis intervenue, les élèves avaient déjà travaillé sur les émotions. J'ai donc souhaité poser la question 6 « que ressens-tu lorsqu'une personne est triste ? » pour mieux me rendre compte de l'attitude empathique des élèves. D'après les réponses, la majorité des élèves se sent triste ou ressent une émotion négative. Quelques élèves se détachent de cet avis. Par exemple, un élève a écrit qu'il ressentait de la joie parce qu'il pense pouvoir le rendre heureux après le chagrin. Un autre élève dit ne pas ressentir d'émotion ce qui peut sembler étonnant. L'élève n'a pas argumenté.

L'autre point que nous avons développé lors de cet écrit, c'est la verbalisation entre les élèves. Au cours des séances, nous avons amené un temps de verbalisation sur le ressenti des élèves. Cette communication permet d'initier le débat autour des émotions de soi et des autres. L'élève apprend à respecter l'avis des autres et à

remettre en question son avis. Par exemple, un binôme avait pour émotion la honte et un autre la fierté. Ces deux émotions ont posé problème car les élèves trouvaient ces deux émotions confuses. C'est alors qu'un échange dans le binôme sur les visions de chacun a donné lieu à une pensée réflexive autour du sens sémantique et du vécu de chacun. Grâce à cela, le regard des élèves sur autrui s'est ouvert. D'autre part, l'école a mis en place des messages clairs²⁶ pour que les élèves apprennent à se responsabiliser sans l'aide d'un adulte, entre pairs, et afin de mettre en avant la communication non violente. Les messages clairs sont des échanges verbaux entre deux élèves visant à résoudre un conflit entre pairs. La « victime » exprime ses sentiments, ses émotions et verbalise ainsi la souffrance ressentie ; l'« agresseur » apprend à tenir compte de la souffrance de l'autre par empathie et du préjudice causé. Les messages clairs ont pour objectif d'amener la discussion vers la résolution non-violente des problèmes entre les élèves afin d'améliorer le climat scolaire dans l'école.

D'autre part, lors de la séance sur l'expression corporelle des émotions et la prise des photographies, cinq élèves ne souhaitaient pas être vus par les autres élèves de la classe, (cinq filles) il a donc fallu attendre que les élèves soient partis pour pouvoir les photographier. À la suite, une seule des cinq élèves ne voulait pas que son portrait soit vu par les autres personnes de la classe parce qu'elle se sent « moche ». Ceci prouve que chaque personne s'ouvre différemment aux autres. Les élèves n'accordent pas la même confiance en fonction de la personne qui les entoure et certains mettent plus de temps à s'ouvrir, ils préfèrent mieux connaître les autres. Par exemple, l'élève A était très centré sur lui-même avec peu de relations avec les autres élèves de la classe ; il ne prenait pas la parole au début de l'année et était très réservé. Avec un recul sur l'avancement de l'année, cet élève a réussi à se dépasser. Il lève la main régulièrement mais n'aime pas recevoir de compliments. Notamment, lorsque je l'ai félicité pour son travail en art, j'ai pu sentir un malaise et un repli sur lui-même. Il n'a pas refusé le fait que je montre son dessin aux autres mais au moment où je l'ai complimenté son travail devant les autres, il a baissé la tête. Ceci montre que la relation avec les autres, et plus particulièrement avec les adultes, est encore difficile.

²⁶ Eduscol, (2015). *Les messages clairs : une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [Http://eduscol.education.fr/ressources-emc](http://eduscol.education.fr/ressources-emc)

4.3 Discussion

4.3.1 Les limites méthodologiques

Plusieurs limites ont été observées durant le déroulement de la recherche. La première contrainte de cette recherche fut le fait de ne pas être l'enseignant référent de la classe et d'être seulement présente une fois par semaine dans la classe. De plus, l'achat du matériel s'est fait au mois de juin de l'année précédente. Pour ma séquence, les outils furent restreints dans l'école alors que j'aurais aimé que les élèves puissent découvrir plusieurs outils pour produire une œuvre et comparer leurs effets finaux. Il a ainsi fallu s'adapter avec les moyens existants. La seconde contrainte a été le temps. J'avais une heure par semaine, de 9h15 à 10h15 pour réaliser les séances et certaines fois je n'ai pas pu terminer ce que j'avais prévu en raison d'un exposé qui s'était intercalé entre le début de la classe et la séance d'arts. Ceci s'est répercuté sur les autres séances c'est pourquoi je n'ai pas pu avoir toutes les productions finales. Malgré ces limites, j'ai pu moduler les séances afin de m'adapter à tous les élèves ; certains ayant plus avancés que les autres en adaptant leur travail et en les appliquant dans de nouveaux projets comme l'élaboration de l'affiche du titre de l'exposition.

Par ailleurs, les résultats ne peuvent pas être considérés comme représentatifs puisque cette séquence n'a été testée que sur une classe de 28 élèves. Il serait nécessaire d'exposer ce travail à un plus large public pour augmenter le recueil de données. Ainsi, un travail sur un plus grand nombre d'élèves et sur un plus long terme pourrait amener une plus grande validité des résultats. Parallèlement à cela, la séquence aurait pu être étayée par l'utilisation d'autres outils comme un recueil de données dès la première séance, sur les ressentis et les représentations des élèves pour ainsi les comparer avec le questionnaire de la dernière séance. Par ailleurs, un travail sur les compétences psychosociales est principalement subjectif puisque nous nous basons sur plusieurs observations et interprétations des données. Ainsi, il aurait fallu avoir pour appui une grille d'analyse construite et testée par des travaux préparatoires pour permettre une analyse plus fine étant donné que l'empathie et la coopération sont des compétences qui se développent et s'observent sur le long terme.

4.3.2 Les points d'ouverture et les approfondissements possibles

À travers la séquence, il y a eu un seul moment de mise en action corporelle des émotions. Si nous avons à ouvrir cette séquence, il serait intéressant d'exploiter le théâtre pour renforcer le développement de l'empathie et du travail de groupe. Augusto Boal, homme de théâtre brésilien, a mis au point le théâtre-forum pour favoriser le rétablissement du dialogue entre les êtres humains. C'est un outil participatif qui a pour but de faire intervenir le public sur le théâtre qu'ils viennent de voir et de les faire participer afin de trouver une manière de résoudre un conflit. Cette technique peut être adaptée à des élèves de cycle 3, elle consiste à mettre en scène des comédiens improvisant sur des thèmes illustrant des sujets problématiques. Quatre grands domaines sont proposés au sein de l'école élémentaire par Christophe Carascon, conseiller pédagogique²⁷ : l'introduction aux notions de la morale (par exemple : le bien et le mal, le courage, le respect des règles), le respect de soi (la dignité, le droit à l'intimité, l'image que je donne de moi-même), la vie sociale et le respect des personnes (la coopération, la fraternité, la tolérance) et le respect des biens (respect du bien d'autrui, respect du bien public). Ces grands thèmes prennent essence dans les programmes de l'enseignement moral et civique des instructions officielles de 2015. Le théâtre-forum est un levier éducatif en tant que moyen d'expression, d'émancipation et de réflexion individuelle et collective.

Ce théâtre-forum peut se lier avec des débats autour de questions philosophiques pour enseigner les thèmes étudiés lors de l'activité théâtre-forum et ainsi les approfondir autour d'un échange régulé. Dans cette optique, l'objectif est de développer dès le plus jeune âge la bienveillance entre les élèves et ainsi former les élèves à devenir des citoyens qui se préoccupent des autres.

²⁷ Exploitation du théâtre-forum du CP au CM2, dossier réalisé par Christophe Carasco, circonscription d'Altkirch.

5. Conclusion

Pour rappel, cette recherche s'est fondée sur la problématique suivante : en quoi les émotions constituent-elles un point d'ancrage au développement des compétences psychosociales, telles que l'empathie et la coopération ? Des effets en faveur de la problématique se sont observés puisque les élèves ont appris à mieux identifier les différentes émotions à travers toute la séquence d'apprentissage. Ainsi donc, nous pouvons exprimer les conclusions suivantes.

Dans un premier temps, nous pouvons supposer que l'appui des outils proposés par l'école pour mettre en place un climat favorable au développement du vivre ensemble, permet aux élèves d'accroître leurs compétences psychosociales. En effet, les élèves ont divers outils comme les débats autour de la citoyenneté, la mise en place de médiateurs dans la cour de récréation et les messages clairs. Toutes ces démarches valorisent l'essor du vivre ensemble et la formation du futur citoyen. De ce fait, nous pouvons affirmer que l'hypothèse n°2 selon laquelle le nombre d'activités autour de l'éducation à l'empathie a un effet positif sur le développement de la compétence psychosociale, est confirmée par les divers outils et projets autour de l'éducation du vivre ensemble.

Dans un second temps, l'idée qu'une meilleure identification et compréhension des émotions permet aux élèves d'être plus sensibilisés à leurs propres émotions ainsi qu'à celles de leurs pairs, ce qui favoriserait le développement d'une des compétences psychosociales, l'empathie est partiellement validée étant donné que la notion d'empathie est très abstraite et que la démarche est limitée dans un temps et dans la prise en charge de la classe. De plus, les compétences psychosociales ne se développent pas seulement par la compréhension et l'identification des émotions mais aussi par d'autres facteurs tels que les éléments environnementaux (les convictions de l'enseignant, la pédagogie appliquée) et les caractéristiques de l'individu (l'éducation familiale, la personnalité et les attitudes).

Enfin, il est difficile de pouvoir valider objectivement les hypothèses sur l'ensemble de la population étant donné que toutes les séances se sont déroulées sur un groupe de 28 élèves d'une classe de CM1/CM2 sur une journée par semaine, tout au long de l'année scolaire. Dans cette optique, il serait pertinent d'ouvrir cette séquence aux différents cycles et en étant l'enseignant référent de la classe pour mieux se rendre compte des effets attendus et pour observer une réelle évolution sur le développement des compétences psychosociales à travers l'éducation aux émotions.