

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE MC CARTHY

L'INFLUENCE D'UNE APPROCHE RÉFLEXIVE
EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE
SUR LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES
DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE.

JUILLET 2023

*À mes enfants, Ayden et Alexya, spécialement, et à tous les autres
qui permettent de plonger dans l'océan des émotions
pour explorer ses nuances et continuer de naviguer
pour apprendre chaque jour de celles-ci.*

*À Jérôme, mon conjoint, un pédagogue inspirant
qui offre un univers de possibles aux élèves
pour découvrir des constellations d'émotions
et les faire briller au firmament de leur parcours scolaire.*

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma sincère gratitude à Anne Roy, Ph. D., professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQTR et directrice de cet essai, pour avoir accepté de me guider et de m'encourager tout au long de cette aventure, qui m'a notamment permis de prendre conscience des émotions qui émanent d'un projet de cette envergure et de redécouvrir mes propres capacités émotionnelles et réflexives.

Je tiens également à remercier le personnel et les élèves de l'école L'Eau Vive, qui ont accepté que je mène une partie de ma recherche, même en contexte pandémique, auprès des élèves de 6^e année, et en particulier, madame Ste-Yves, l'enseignante. Je suis reconnaissante à tous mes proches, familles et amis, qui m'ont soutenue et encouragée avec des mots et des gestes, de l'empathie et de la bienveillance, ce qui m'a permis de persévérer et de mener ce projet à terme.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin à investir du temps, à réfléchir et à faire les efforts nécessaires pour la mise en œuvre de ce projet qui m'est si cher et qui vise à améliorer le développement des élèves en milieu scolaire.

Enfin, je dédie cet essai à toutes les personnes en contact avec des élèves parce qu'elles exercent une influence considérable et profonde sur leur développement et leurs apprentissages, et ce, parfois, sans le savoir ou le porter en conscience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	4
PROBLÉMATIQUE I	6
1. Introduction.....	6
1.1 La considération des émotions à l'école : espace de dialogue essentiel	6
1.2 Utilisation d'une approche réflexive en communauté de recherche pour prendre en compte les émotions	8
1.3 Les émotions au programme	10
1.4 Émotions et cognitions.....	14
1.5 Approche réflexive en communauté de recherche	17
1.6 La question de recherche	19
CADRE CONCEPTUEL II.....	20
2. Introduction.....	20
2.1 Définition contemporaine de l'émotion	21
2.2 Compétences émotionnelles.....	24
2.2.1 Identification	26
2.2.2 Compréhension.....	28
2.2.3 Expression	28
2.2.4 Régulation	29
2.2.5 Utilisation à partir des cognitions.....	30
2.3 Approche réflexive en communauté de recherche	33
2.4 Les qualités de la personne animatrice.....	37
2.4.1 Assistance pour dégager les présupposés	37
2.4.2 La pensée attentive	39
2.5 Les objectifs de la recherche	40
MÉTHODOLOGIE III	41
3.1 Étude exploratoire et compréhension de phénomène	41
3.1.1 Type de recherche	41
3.2 Le choix des personnes participantes	44
3.3 Outils de collecte de données	45
3.3.1 Matériel utilisé « Les goûters philo »	45
3.3.2 Plans de discussion pour animer la communauté de recherche	46
3.3.3 Le lexique des émotions durant la communauté de recherche	47
3.4 Protocole concernant les élèves	48

3.4.1 Déroulement et procédures du pré entretien.....	48
3.4.2 Déroulement et procédures de l'expérimentation en communauté de recherche	49
3.4.3 Déroulement et procédures du post entretien	50
3.5 Considérations éthiques	51
3.6 Dispositions particulières	51
3.7 Le codage des données	53
3.7.1 La qualité des interventions de l'animatrice	53
3.7.2 Les compétences émotionnelles des élèves	54
ANALYSE IV	56
4. Introduction	56
4.1 L'analyse des interventions de l'animatrice	57
4.1.1 L'amorce de la réflexion en commun	58
4.1.2 Pensée attentive	61
4.1.3 Les présupposés	61
4.2 Analyse comparative des pré et post entretiens sur l'identification et l'expression des émotions	63
4.2.1 Analyse de l'identification spontanée des émotions de base	64
4.2.2 Prédominance des émotions négatives	67
4.2.3 En quête de la « bonne réponse »	68
4.2.4 Composante subjective de l'émotion et réflexivité	69
4.2.5 Réfléchir les émotions, les siennes et celles des autres	71
4.3 Analyse de l'expérimentation en communauté de recherche à visée réflexive ..	72
4.3.1 Le contexte des communautés de recherche	73
4.3.2 Réflexivité et émotions	74
4.3.3 Le partage social des émotions en classe en communauté de recherche	76
DISCUSSION V	80
5. Introduction	80
5.1 Les qualités de la personne animatrice	80
5.1.1 Un espace-temps	81
5.1.2 Un dialogue libre et ouvert	83
5.1.3 La forme des questions	84
5.1.4 La pensée attentive, vigilante, bienveillante	86
5.1.5 Dépasser l'opinion	87
5.1.6 Biais cognitifs ou déformation de la réalité	89
5.2 Les manifestations des compétences émotionnelles des élèves	91
5.2.1 S'engager dans le processus	92
5.2.2 Anticiper le dualisme et inviter la nuance	93
5.2.3 En quête de la « bonne réponse »	94
5.2.4 Réflexion et émotion	95

5.2.5 Pratiquer de manière itérative.	97
CONCLUSION	99
RÉFÉRENCES.....	107
ANNEXE 1	114
PROCOLE DES ENTRETIENS ET MODELE DU TABEAU DE CONSIGNATION DES QUESTIONS/REPOSE PRE ET POST ENTRETIEN.....	114
ANNEXE 2	116
SCÉNETTES	116
LES DROITS ET LES DEVOIRS.....	116
LA CONFIANCE ET LA TRAHISON	118
LE SUCCÈS ET L'ÉCHEC.....	120
LES GARÇONS ET LES FILLES	123
LES ARTISTES ET LE MONDE	125
ANNEXE 3	126
PLANS DE DISCUSSION	128
LA COLÈRE ET LA PATIENCE	128
LES GARÇONS ET LES FILLES	129
LE SUCCÈS ET L'ÉCHEC.....	130
LES DROITS ET LES DEVOIRS.....	131
MOI ET LES AUTRES (L'IDENTITÉ)	132
LES ARTISTES ET LE MONDE	133
ANNEXE 4	134
MATÉRIEL	134
ANNEXE 5	135
CERTIFICAT ETHIQUE	135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Lexique associé aux émotions de base. Adaptation de Mikolajczak (2014)	25
Tableau 2. Les compétences émotionnelles. Mikolajczak (2014)	30

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

RÉSUMÉ

Les recherches en éducation ont mis en évidence le besoin de créer un espace dédié à la reconnaissance des émotions dans les écoles primaires. Les travaux de Boimare (2014), Connac et Robbes (2022), ont souligné l'importance du temps réflexif et de la compréhension des émotions dans l'apprentissage. Cependant, les études effectuées par Daniel et al. (2005) ont montré que les programmes d'éducation et d'intervention axés sur la gestion des émotions n'ont pas donné les résultats escomptés jusqu'à présent. Il est donc nécessaire d'explorer des moyens alternatifs pour développer les compétences émotionnelles des élèves du primaire.

Dans un premier temps, le cadre théorique de cet essai se base sur la conceptualisation des compétences émotionnelles de Mikolajczak (2014) qui se concentre sur l'importance de comprendre et de développer les compétences émotionnelles des élèves pour améliorer leur bien-être et leur réussite scolaire, considérant que les émotions sont des réponses adaptatives qui aident à prendre des décisions et qu'elles font partie intégrante de la pensée.

Les compétences d'identification émotionnelle consistent à comprendre et décrire les émotions que l'on ressent. Cela permet aux élèves de mieux saisir leur propre état émotionnel et celui des autres. L'expression émotionnelle consiste à nommer ses émotions de manière appropriée et efficace, en utilisant des mots, des gestes ou d'autres

moyens d'expression. Selon Mikolajczak (2014), ces compétences émotionnelles sont particulièrement importantes à l'école, car elles peuvent aider à améliorer la communication, la résolution de problèmes et la collaboration entre les élèves. Elle soutient aussi que les élèves qui ont des compétences émotionnelles plus développées ont tendance à mieux gérer leur stress, à avoir une estime de soi plus élevée et à être plus motivés pour apprendre. Pour cela, il est important d'avoir d'une part un espace désigné pour s'y exercer et d'autre part, une compréhension approfondie et variée des mots et des expressions liés aux émotions, ce qui nous permet de distinguer les différentes nuances d'émotions (Nélis, 2014). En outre, les personnes enseignantes qui reconnaissent l'importance des compétences émotionnelles peuvent aider les élèves à les développer en mettant en place des activités qui les favorisent.

En second lieu, l'expérimentation de cette recherche s'appuie sur l'approche réflexive proposée à travers l'animation de communautés de recherche, qui représente un outil important pour développer la pensée critique et l'échange entre pairs. Cette approche vise à encourager les élèves à apprendre en travaillant en équipe et en partageant leurs idées et leurs expériences. De plus, elle met l'accent sur le choc des idées ou le conflit cognitif afin de maximiser la collaboration, la créativité, l'innovation et l'amélioration des pratiques. Dans un contexte pédagogique, pour animer une communauté de recherche axée sur la réflexion et l'émotion, la personne animatrice ou enseignante doit posséder des qualités telles que l'empathie et la bienveillance, être à l'écoute des élèves et encourager l'expression des émotions et des idées (Shankland et al., 2018).

Cette expérimentation en communauté de recherche à visée réflexive visait à encourager chez les élèves de 6^e année leur pensée critique et le déploiement d'habiletés intellectuelles et sociales vis-à-vis leurs émotions à travers huit séances hebdomadaires animées selon la méthode Lipman (1995). Pour ce faire, huit livres de la collection *Les goûters philo* ont été choisis et cinq élèves volontaires se sont vu proposer une thématique. Des entretiens pré et post-expérimentation (Annexe 1) et des scénettes extraites des livres (Annexe 2) ont été mis en place pour évaluer leurs compétences émotionnelles. L'objectif de l'étude était de savoir si cette approche réflexive en communauté de recherche était un outil efficace à court terme pour le déploiement de compétences émotionnelles.

Enfin, les résultats de la recherche ont montré que l'animatrice et, l'outil qu'est la communauté de recherche à visée réflexive, sont parvenus à encourager une plus grande participation des élèves, à développer leurs idées de manière logique et réfléchie et à favoriser l'acquisition d'habiletés et d'attitudes en regard des émotions.

Mots-clés : compétences émotionnelles, approche réflexive, communauté de recherche, enseignement primaire.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, dans les projets que nous avons menés avec des équipes pluridisciplinaires, nous avons identifié un intérêt spécifique pour la création d'espaces réflexifs en milieu éducatif ainsi qu'au sein de différents projets soutenus par des organismes et programmes ministériels du gouvernement du Québec. Ces espaces prennent la forme d'ateliers où les personnes participantes sont accompagnées pour le développement de leur pensée critique, attentive et créative. La posture de cette pratique professionnelle dans le cadre de ces différents projets à portée pédagogique, est orientée vers le déploiement des habiletés cognitives reliées à une pensée autonome ainsi qu'aux dispositions et conditions à considérer pour y arriver. Les projets soutenus animent des groupes de personnes dont l'âge varie de 7 à 97 ans et dont un des objectifs est d'apprendre à mieux réfléchir par soi-même et avec les autres. Au cours de la réalisation de ces programmes pédagogiques en groupe, la dimension éducative des émotions a particulièrement retenu notre attention à savoir, s'il y a des bénéfices substantiels concernant le développement des compétences émotionnelles suite aux activités de la pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche considérant que « l'émotion n'est pas un phénomène purement individuel, mais qu'elle présente une forte composante interindividuelle et sociale » (Livet, 2002; Manstead et Fischer, 2001; Rimé, 1993, cité par Visioli et al., 2015) dans Grossenbacher et Riva (2018).

Nous nous intéressons dans le cadre de cet essai plus spécifiquement aux contextes scolaires puisque l'école est un endroit désigné pour le développement de différentes habiletés psychosociales, incluant les compétences émotionnelles, telles que le stipule le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020) dans le document de référence intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs ».

Dans le cadre de cet essai professionnel, le premier chapitre traitera de la problématique en lien avec le déploiement des compétences émotionnelles chez les élèves du primaire à l'école. Par la suite, le deuxième chapitre portera sur le cadre conceptuel composé de la définition retenue des compétences émotionnelles ainsi que des fondements d'une approche réflexive en communauté de recherche. Le troisième chapitre exposera la méthodologie de la recherche. Il sera ensuite question dans le quatrième chapitre des résultats de la recherche. Enfin, le cinquième chapitre présentera des éléments de discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1. Introduction

Dans ce chapitre, il sera question dans un premier temps de dresser un portrait sommaire de la situation actuelle quant à l'espace octroyé aux compétences émotionnelles dans les écoles. Ensuite, différents aspects et enjeux seront soulevés face aux difficultés des élèves à nommer les émotions et leurs incidences dans leur contexte d'apprentissage. Puis, la pertinence d'intervenir sur les émotions à l'aide de l'approche réflexive en communauté de recherche sera exposée. Enfin, pour compléter la problématique, la question de recherche sera présentée.

1.1 La considération des émotions à l'école : espace de dialogue essentiel

Il appert que dans le contexte scolaire, les élèves dans leur parcours académique ainsi que les professionnels de l'enseignement dans leurs expériences pédagogiques vont côtoyer des lieux communs qui seront un repère pour différentes manifestations émotives. Dans ce contexte, il y a un aspect pour le moins singulier et questionnable dans la plupart des écoles primaires, où brille par son absence un espace clairement défini et reconnu pour dialoguer, réfléchir et enfin reconnaître chez soi et chez l'autre les émotions inhérentes aux différentes situations que côtoie une classe, chacun des

élèves qui la compose et le personnel enseignant. Cela dit, lorsqu'on s'intéresse aux récentes recherches en éducation nous pouvons constater que des changements s'opèrent pour les instances décisionnelles qui souhaitent voir se concrétiser l'enseignement ou, à tout le moins, la modélisation de certaines compétences psychosociales et nous pouvons percevoir une modification des perceptions ainsi que de la place des émotions à l'école. Tel que l'évoque Grossenbacher et Riva (2018, p. 4), « Nous sommes passés d'une vision plus « traditionnelle » concernant leur place à l'école, avec une mise en opposition entre émotion et savoir, à une vision plus récente, dans laquelle la dimension affective fait partie des apprentissages. » La présence des émotions à l'école apparaît être variée et souvent intense et cette dimension émotive n'est que très rarement considérée de manière formelle dans le cursus scolaire comme un moyen qui donnerait accès à une des finalités du programme soit, d'augmenter la qualité des apprentissages scolaires en mettant l'accent sur l'enseignement des compétences émotionnelles et connaissances essentielles au développement du plein potentiel de l'élève. Cette situation est décrite par plusieurs auteurs (Cuisinier et al., 2015) comme étant un paradoxe qui se révèle être pour le moins étonnant lorsqu'on tient compte des recherches en sciences affectives (Gentaz, 2015; Mazziotti et Sander, 2015), qui suggèrent que des exercices et des apprentissages centrés sur les compétences émotionnelles peuvent servir de catalyseur aux apprentissages scolaires, et ce, de manière directe ou indirecte.

1.2 Utilisation d'une approche réflexive en communauté de recherche pour prendre en compte les émotions.

Dans cette section, nous valoriserons comment des capacités importantes relatives à la reconnaissance des émotions sont tenues en compte dans la recherche et peuvent participer à favoriser la réussite académique. Parallèlement aux recherches, depuis quelques années, le ministère de l'Éducation encourage les écoles à enseigner aux élèves des compétences en matière de régulation émotionnelle. Dans ce contexte, nous allons d'abord examiner comment cela pourrait se concrétiser en favorisant une approche réflexive pour aider les élèves à bénéficier des effets positifs liés au développement de ces compétences d'un point de vue cognitif et émotionnel. Par la suite, nous étayerons l'importance de la prise en compte des émotions dans le cursus scolaire.

Il faut admettre qu'il n'y a pas si longtemps, les émotions et les savoirs ont été présentés en opposition puisque le lieu d'instruction était estimé comme le lieu de la raison dans laquelle les émotions n'avaient pas leur place et par le fait même, n'avaient pas à être nommées et exprimées (Grossenbacher et Riva, 2018). Selon Brunel (1995, p. 190), « récemment, des chercheur.e.s ont tenté.e.s d'aller au-delà du débat de la primauté du cognitif sur l'affectif et vice versa, afin de proposer des approches permettant de conceptualiser les interactions complexes entre émotions et cognitions. » Cet élan aura incité d'autres approches à voir le jour et ces dernières auront même démenti la conception voulant qu'émotion et cognition ne soient pas compatibles et favorables en

contexte d'apprentissage. Selon Arcidiacono et Giglio (2017, p. 21) les apprentissages scolaires présentés sous une forme plus traditionnelle « introduisent nécessairement une rupture avec les formes de la pensée quotidienne, une rupture entre concepts quotidiens et concept scientifique. » En tenant compte de la notion de secondarisation des émotions (Bautier, 2005; Jaubert et al., 2003) ce concept désignant distinctement la démarche entreprise au sujet d'une expérience vécue, qui devient elle-même le sujet de réflexion, l'espace nécessaire pour prendre de la distance avec sa propre expérience, de l'observer, d'une certaine manière, avec les yeux d'autrui, devient possible. « D'expérience vécue, l'émotion peut ainsi prendre le statut d'objet de réflexion, ainsi que d'objet partagé par d'autres et partageable avec d'autres ». (Muller Mirza, 2012 ; 2014, dans Arcidiacono et Giglio, 2017, p. 21). Ces informations nous invitent ainsi à tenir en compte la dimension émotionnelle, et ce, dans le cadre d'une réflexion accompagnée auprès des élèves au bénéfice de leurs apprentissages et de leurs compréhensions des émotions vécues en classe afin d'ultimement de créer du sens.

Par conséquent, il est pertinent de s'intéresser à la pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche dans un contexte éducatif puisqu'elle se rallie à une approche socioculturelle et fait partie du courant pédagogique socioconstructiviste, qui met l'accent sur l'apprentissage actif et l'interaction entre la personne enseignante et l'élève. Cette pratique pédagogique s'appuie sur l'idée que les élèves construisent leurs connaissances à partir de leurs expériences et de leurs interactions avec leur

environnement, tel que le soutiennent Gagnon et al. (2013, p. 62) en parlant de l'attention.

L'attention toute particulière qu'elle accorde aux habiletés intellectuelles et sociales, de même qu'au questionnement, cette pratique propose un véritable renversement dans la dynamique d'enseignement-apprentissage, un renversement qui pourrait contribuer de manière significative à l'éducation émotionnelle des élèves.

1.3 Les émotions au programme

Si certaines difficultés d'apprentissage s'expliquent notamment par un fonctionnement intellectuel perturbé, selon Boimare (2014), certains élèves iront même jusqu'à déjouer le temps réflexif de l'apprentissage, déclencheur principal de la déstabilisation, de celui qui génère le doute et vient créer le conflit cognitif qui est un élément intéressant pour les apprentissages, « parce qu'il serait le moteur d'un projet de reconfiguration et d'équilibration » (Connac et Robbes, 2022, p. 339). Nous pouvons dire en tenant compte de ces informations que la partie réflexive de l'apprentissage est importante, car elle permet aux personnes apprenantes de poser des questions et de se remettre en question pour mieux comprendre le contenu qu'elles apprennent. Subséquemment, si les émotions générées par la fréquentation du milieu scolaire et les apprentissages qu'elles proposent ne sont pas reconnues, comprises et utilisées à bon escient, elles pourraient s'avérer être une entrave plutôt qu'un tremplin. Au-delà de la théorie, même si au cours des dernières années, selon plusieurs études (Doudin et Erkohen, 2000; Pons et al., 2002) différentes institutions éducatives se sont données comme but de tenter

d'accroître cette compréhension chez l'élève, la reconnaissance de l'importance de l'identification et l'expression des émotions appariée à une approche réflexive ne sont pas actuellement considérées comme des parties importantes d'un tout dans le plan éducatif proposé et est encore de nos jours sujet à débat. Pourtant, ces déterminants de la réussite éducative sont inclus dans la mission de l'école québécoise :

Les trois grands axes de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier qui s'incarne en pratique dans un programme de formation qui définit des domaines généraux de formation; des compétences transversales - pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites - et des compétences disciplinaires. (<http://www.education.gouv.qc.ca/>)

Pour les personnes qui s'intéressent à l'éducation du 21^e siècle, nous sommes maintenant devant des recherches dans le domaine de l'éducation et de la psychologie qui mettent à jour, soit « l'importance qu'occupent les émotions dans la manière de réfléchir, d'apprendre, de gérer les relations interpersonnelles et de prendre des décisions éclairées » (Beaumont, 2019). Tel que le soulignent Beaumont et Garcia (2020) reconnaissant que les aspects du développement social, émotionnel et cognitif sont interdépendants, il est devenu essentiel aujourd'hui de prendre en compte l'enseignement des compétences et des habiletés émotionnelles dans le cursus scolaire et de considérer son importance bien au-delà d'une simple compétence transversale. Les émotions sont étroitement liées à l'apprentissage. Elles peuvent influencer sur la façon dont on se prépare à apprendre, sur la manière de réagir aux difficultés et aux obstacles et sur la façon dont on apprécie les résultats obtenus (Bouffard et Vezeau, 2010).

Mise à part une étude repérée en lien avec les représentations que les élèves de cinq ans se font des émotions (Daniel et al., 2005; Duclos, 2010), il semble qu'il n'y ait que très peu de recherches sur l'approche réflexive en communauté de recherche qui ont été menées pour valider les liens entre compétence émotionnelle et habiletés à discerner et raisonner, même s'il s'agit selon les spécialistes de l'éducation, d'un domaine essentiel placé au cœur de l'expérience humaine touchant les différents processus d'apprentissage. Il est important également de préciser que ces mêmes auteures (Daniel et al., 2005; Duclos, 2010) dégagent de leurs recherches, que les programmes d'éducation et d'intervention concernant une meilleure gestion des émotions ne parviennent pas à ce que les connaissances et les compétences se transposent dans différentes situations auxquelles l'élève est confronté.

Cette situation représente un réel problème dans le contexte d'apprentissages scolaires pour le développement des élèves d'une part et le travail du personnel enseignant d'autre part. Les recherches concernant le traitement des émotions à l'école relèvent aussi différentes analyses détaillées qui démontrent que c'est en expliquant, entre autres, la cause, la conséquence et le contrôle de l'émotion, que les élèves produisent une meilleure compréhension de l'émotion et ses effets dans un contexte d'apprentissage (Daniel et Giménez-Dasí, 2011). Ces mêmes analyses démontrent que les élèves participant à des communautés de recherche, qui tiennent compte des émotions dans un contexte éducatif, intériorisent un nouveau format narratif, lequel

participe à la compétence émotionnelle et particulièrement si ces échanges sont composés de différentes habiletés de la pensée. Or, ces habiletés telles que : l'explicitation des idées, la définition des termes, du sens, l'écoute, l'évaluation des conséquences et l'acte de réfléchir sur sa propre façon de réfléchir, pour en nommer que quelques-unes, sont les mécanismes qui sont au cœur même de la pratique de l'approche réflexive en communauté de recherche.

À la lumière de ce qui précède, l'élève aurait avantage à fréquenter un milieu et se voir prestataire de méthodes d'enseignement qui participent à développer ses compétences émotionnelles afin d'avoir une meilleure compréhension de ses émotions et d'accroître des habiletés vis-à-vis ces dernières. Pour cela, il apparaît donc souhaitable pour l'élève d'avoir accès à des lieux d'échanges et à un dialogue promouvant une réflexion de qualité quant aux expériences d'apprentissage et leurs effets émotionnels. Comme le soutiennent Lafortune et al. (2004), de multiples études ont démontré que la compréhension des émotions d'un élève est étroitement liée à la qualité de ses interactions sociales et de son intégration scolaire. Cependant, il existe très peu de programmes d'intervention interactifs visant à aider les élèves à comprendre et à gérer leurs émotions dans leurs interactions quotidiennes à l'école.

1.4 Émotions et cognitions

Parler des émotions est relativement nouveau dans les contextes scolaires et d'autant plus récents d'en considérer les causes et les suites dans un partage social à visées réflexives qui dépasse la nature anecdotique et informelle. Les émotions sont des expressions universelles qui sous-tendent les comportements et montrent clairement les besoins fondamentaux de chaque individu. Elles sont des réponses puissantes à des situations et des circonstances, et fournissent des informations sur ce dont nous avons besoin pour nous sentir satisfaits et heureux (Bellinghausen, 2012). Si l'expression émotionnelle est inaccessible en classe, l'expérience de l'élève devient dénuée de sens. En effet, « les émotions constituent un élément essentiel de l'existence ; elles influencent nos perceptions et nos réactions, notre façon « d'être dans le monde » (Brunel, 1995, p. 177) ». Ceci évoque l'importance de procurer au cadre conceptuel de cet essai, une définition contemporaine de l'émotion.

Dans le contexte scolaire actuel, pour l'élève, devenir compétent émotionnellement apparaît essentiel et intimement relié aux dimensions interpersonnelles et intra personnelles dans une perspective multidimensionnelle (Beaumont et Garcia, 2018). Cette extension des compétences demande une implication engagée de divers personnels éducatifs et l'élève lui-même. Ainsi, les dialogues instaurés dans la communauté de recherche à visée réflexive se veulent inclusifs quant à la considération et la reconnaissance des émotions vécues et perçues en situation d'apprentissage. Cet

engagement de la part des personnes enseignantes et des élèves pourrait donner lieu à des réflexions et actions, voir comportements, justes et surtout donner accès à une posture confortable et équilibrée pour l'élève et son entourage comme prémisses à différents apprentissages.

Pour toutes ces raisons, l'utilité du travail à accomplir sur les émotions en contexte scolaire tend à ce que l'éducation à la compréhension des émotions semble d'une grande importance, surtout lorsque le personnel éducatif ambitionne de s'engager dans une approche socioconstructiviste de l'éducation (Baudrit, 2007). Malgré cette tentative de diffuser plus largement l'importance du développement des compétences émotionnelles, les élèves sont confrontés à une situation pour le moins problématique lorsque vient le moment d'identifier et de nommer les émotions (Schleifer, 2007).

Les professionnelles de l'éducation ont statué sur le fait qu'il est laborieux, voire impossible, d'enseigner aux élèves qui ne sont pas disponibles émotionnellement et donc motivés à apprendre donc, l'apprentissage sans prendre en considération les émotions est ainsi destiné à l'échec (Lafortune et al., 2004). Néanmoins, apprendre à dialoguer dans le cadre d'une approche réflexive reliée au développement des compétences émotionnelles demande des habiletés bien établies de la part du personnel enseignant. Certaines méthodes d'enseignement négligent actuellement l'importance de nommer les vrais termes concernant les émotions en contexte scolaire. Le personnel enseignant

pourrait être tenté d'adopter une « recette » mise à disposition faisant office de support pour parler des émotions. Nous pouvons penser notamment à des métaphores suggérées suivant les aléas de la météo. Par exemple : si l'élève éprouve de la joie, on lui suggère de parler du soleil et autrement, s'il éprouve de la tristesse on dirige son vocabulaire vers la pluie. Ces liens métaphoriques viendraient se substituer à l'introspection et l'analyse métacognitive, voire métaémotive. Ceci dit, suivant cette construction selon un modèle allégorique, il y a fort à parier qu'une déconstruction sera nécessaire le moment venu de dialoguer sur ces émotions et que l'élève aura du mal à comprendre les subtilités des émotions et à les distinguer les unes des autres. Être compétent et capable d'échanger dans un mode de pensée explicite, dépassant la référence à quelque chose d'extérieur à soi demande de s'engager dans un processus d'apprentissage (Vienneau, 2011). Pourquoi ne pas proposer à apprendre à identifier et exprimer les vrais termes et nuances associés aux émotions ? Nous voyons là une opportunité qui invite à être attentif aux outils déployés en tant que pédagogues afin de souscrire à des solutions qui s'apparentent à du « prêt-à-porter », du « prêt-à-manger » et éventuellement du « prêt-à-penser ». Ce type d'approche peut être problématique, car il ne permet pas aux élèves de comprendre les nuances des différentes émotions et de les exprimer de manière précise. Le personnel enseignant devrait plutôt apprendre aux élèves à identifier et à exprimer leurs émotions de manière authentique, plutôt que d'adopter des solutions "prêtes à l'emploi" qui risquent de causer des malentendus et des incompréhensions. Autrement et subséquemment, le moment venu pour un élève de faire état de ses besoins et ses insatisfactions intimement reliées aux émotions qui y

sont associées, risque de représenter des inconforts de part et d'autre c'est-à-dire, pour l'élève, ses collègues et le personnel enseignant.

En définitive, les apprentissages sociaux émotionnels pourraient être une solution, un moyen à un éventail de difficultés identifiées chez les élèves aujourd'hui (Beaumont, 2019).

1.5 Approche réflexive en communauté de recherche

Inversement à ce qui est parfois évoqué, l'émotion n'est pas provoquée machinalement par une situation spécifique. Elle découle plutôt de la façon dont la personne exercera son discernement eut égard à la situation. « L'émotion conjugue ainsi désir, croyances, connaissance et histoire personnelle » (Cuisinier, 2016, p. 10). La pratique de l'approche réflexive pourrait intervenir auprès de l'évaluation subjective, partielle et partielle, faite par les élèves, et ce, quant à différentes situations proposées par des outils propres à cette approche telle que la pratique discursive entre eux et les plans de discussions. Ainsi, l'élève serait à même d'interroger ses propres pensées qui s'ordonnent autour de certaines représentations et de l'appréciation de telle ou telle situation émotionnelle. L'étude de Harris et Pons (2003) a révélé que la réflexion sur les émotions peut modifier le fonctionnement émotionnel d'un individu et avoir des conséquences sur le plan social. Cette étude montre que la réflexion sur les émotions peut être un moyen de réguler l'intensité des émotions. En tenant compte des effets déjà

reconnus pour la pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche, il devient d'autant plus intéressant d'étudier le développement des compétences cognitives parallèlement aux compétences émotionnelles au sein des dialogues de communautés de recherche à visée réflexive en contexte éducatif.

L'utilisation de l'approche réflexive en communauté de recherche avec les élèves est soutenue par un grand nombre de recherches pour avoir des effets bénéfiques sur plusieurs aspects du développement des élèves, notamment l'amélioration de leur estime de soi, leurs habiletés cognitives, métacognitives et psychosociales. « Dans une perspective socioconstructiviste, les émotions et la compétence émotionnelle se construisent en relation avec les autres et au fil du temps en lien avec le développement cognitif individuel, lui-même renforcé par les apprentissages issus des interactions avec l'environnement » (Lafranchise et al., 2007, p. 4). Jusqu'ici l'intérêt de différents champs de recherches en éducation aura surtout été porté sur le développement et l'éducation à la pensée critique ainsi qu'à la qualité du raisonnement. Afin de participer au développement d'une pratique adaptée à cette problématique et au regard des multiples impacts et enjeux qui sont déjà connus de ce moyen accessible qu'est la pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche, cette dernière semble pouvoir avoir une portée significative pour le déploiement des compétences émotionnelles, notamment dans un contexte scolaire. Dans cette perspective, notre recherche interviendra auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire, dans une démarche

collaborative avec l'enseignante titulaire. L'expérimentation sera effectuée auprès d'élèves de 6^e année afin de leur permettre de participer à une communauté de recherche à visée réflexive et avoir l'opportunité d'identifier et d'exprimer leurs émotions en classe sur différentes thématiques.

1.6 La question de recherche

L'acquisition de connaissances et des habiletés intellectuelles constitue l'un des piliers centraux des missions fondamentales de l'école. Cependant, « le développement des attitudes – même s'il n'est pas une priorité pour tous – reste une clef de voûte de l'éducation de l'élève » (Pons et al., 2004, p. 20). Les situations précédemment évoquées et présentant les assises d'une problématique reliée au développement des compétences émotionnelles de l'élève nous invitent à réfléchir à une alternative pour pallier ces lacunes en proposant dans le cadre de notre pratique professionnelle d'observer et d'analyser : comment la pratique d'une approche réflexive influence les compétences émotionnelles des élèves de 6^e année ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2. Introduction

Considérant que dans la vie d'un élève plusieurs situations adaptatives se présentent, la compréhension des termes et des concepts autour des compétences émotionnelles devient d'autant plus importante pour les professionnelles de l'éducation et les élèves eux-mêmes.

Dans ce chapitre, il sera question de présenter comment les compétences émotionnelles sont définies et de quelles manières il est envisageable qu'elles influencent la pensée en vue de modifier l'impact des émotions sur les raisonnements et les comportements. En contexte scolaire et plus spécifiquement lors de la pratique de l'approche réflexive en communauté de recherche, les compétences émotionnelles visent l'utilisation stratégique des émotions en vue de favoriser la prédisposition aux apprentissages. Dans cette optique, la définition contemporaine de l'émotion sera premièrement définie. Deuxièmement, les cinq compétences émotionnelles fondamentales retenues pour la recherche seront présentées. Troisièmement, l'approche réflexive en communauté de recherche ainsi que les étapes pédagogiques qui y sont rattachées seront exposées. Quatrièmement, les qualités de l'animatrice seront mentionnées avec les critères

essentiels pour mettre en place un dialogue réflexif en communauté de recherche. Enfin, les objectifs de la présente recherche seront nommés.

2.1 Définition contemporaine de l'émotion

Lorsqu'on parle ou réfléchit aux émotions, on a généralement l'impression de savoir ce qu'elles sont jusqu'à ce qu'on soit invité à les définir plus précisément. Puisqu'il n'y a pas à ce jour un consensus bien défini quant à la définition de l'émotion, comme c'est le cas pour plusieurs concepts qui fréquentent différents champs de recherche, il est question ici de poser une définition sur laquelle s'appuiera le cadre conceptuel de l'essai. Bien qu'une panoplie de définitions soient pertinentes, c'est celle émise par Damasio (2003) qui sera considérée : selon lui, l'émotion est un processus psychophysiologique qui implique des réactions physiologiques, des sentiments et des pensées conscientes. Il s'agit d'une réponse à une situation ou à un stimulus qui peut être interprété comme positive ou négative. Les émotions sont des réponses adaptatives qui aident à nous adapter à notre environnement et à prendre des décisions. Damasio (2003) observe également que l'appréciation d'une émotion est le résultat d'un processus complexe qui implique la perception, l'interprétation et la réaction à une situation. Ce chercheur qui explore les liens entre les émotions et la cognition propose que l'appréciation d'une émotion soit influencée par des facteurs tels que l'expérience personnelle, la culture et les croyances. C'est particulièrement sur « l'appréciation » que se concentrera le présent travail. L'appréciation d'une émotion implique

l'identification et l'expression de cette émotion et pourra impliquer la prise de conscience des facteurs qui influencent cette dernière.

Il est aussi intéressant de découvrir la précision qui suit concernant plus particulièrement l'émotion et le contexte éducatif, inspiré des travaux de Lafortune et al. (2004), qui ont dirigé le livre intitulé : *Les émotions à l'école*. Selon leur constat, les émotions ne sont pas incompatibles avec la raison et la pensée, mais plutôt des éléments qui la composent. En effet, les émotions offrent une perspective unique et influencent notre façon d'interpréter le monde qui nous entoure, ce qui conditionne notre rapport à la réalité.

Cette notion étant précisée, il semble conséquent de présenter ce que nous entendons par la compréhension des émotions dans son rapport aux compétences émotionnelles. Les prochains paragraphes visent à présenter les enjeux majeurs reliés à la compréhension des émotions chez les élèves dans son rapport aux apprentissages et éventuellement les compétences émotionnelles qui y sont reliées.

Les sciences de l'éducation ont privilégié dans les années antérieures les analyses concernant les dimensions comportementales et cognitives des élèves et du personnel enseignant, en choisissant de mettre l'accent sur le raisonnement et les connaissances. Ce n'est que récemment que les composantes ayant trait aux émotions ont été considérées et étudiées. D'ailleurs, Moira Mikolajzack, psychologue et chercheuse

spécialisée dans l'éducation et la psychologie des émotions contribue largement sur le sujet. Elle rapporte et insiste sur le fait que la compréhension des émotions à l'école peut avoir une incidence positive sur le rapport aux apprentissages. En effet, en comprenant mieux les émotions des autres et les siennes, les élèves peuvent mieux se concentrer et se sentir plus à l'aise dans leur environnement d'apprentissage. Cela peut également les aider à mieux communiquer et à travailler en équipe, ce qui peut améliorer leurs performances scolaires. Tel que le souligne aussi Ledoux (2005) dans son ouvrage *Le cerveau des émotions*, les émotions sont des réponses cognitives à des stimuli externes et internes. Il affirme également que les émotions peuvent influencer la façon dont nous pensons et nous comportons. Enfin, il soutient que les émotions peuvent être modifiées par des facteurs cognitifs tels que la mémoire, l'attention et la perception.

La compréhension des émotions dans un cadre d'apprentissage scolaire signifie que les élèves doivent être en mesure de reconnaître et de comprendre leurs propres émotions et celles des autres. Cela peut inclure la capacité de reconnaître les expressions faciales, les tonalités de voix et les comportements qui peuvent indiquer des émotions, ainsi que la capacité de comprendre comment les émotions peuvent influencer leurs propres pensées et leurs actions.

2.2 Compétences émotionnelles

A priori, il apparaît logique que toute forme d'expression nécessite d'avoir été en mesure de procéder à une phase d'identification des émotions pour soi-même et pour l'autre. Selon Giménez-Dasi et Daniel (2012, p. 14), l'identification des émotions « permet de savoir comment les autres se sentent et d'agir, en conséquence, de façon adéquate ».

Dans le cadre du présent projet de recherche, c'est la manifestation de la dimension cognitive des compétences émotionnelles qui sera mise en lumière. À savoir, comment la pratique de l'approche réflexive en communauté de recherche peut intervenir sur les pensées suscitées par la situation que présente une émotion.

Dans une approche réflexive, l'intervention dialogique est prônée. Daniel et al. (2005) ont d'ailleurs démontré des résultats probants de l'intervention dialogique comme étant un déclencheur dans le déploiement de la pensée critique. Cette approche considère la pensée critique comme un processus dynamique et interactif visant à évaluer un objet et à le développer d'une pensée simple à une pensée plus complexe, en intégrant des échanges entre les pairs (Forges, 2013). Par conséquent, elle est axée sur la coopération et l'amélioration de l'expérience personnelle et sociale : « elle implique une capacité à agir collectivement, en plus d'une aptitude à bien comprendre et à communiquer » (Daniel et al., 2005, p. 16).

Les émotions sont des guides importants, elles avisent la personne, la préparent à agir en cas de besoin, l'aident à valider ou invalider différentes options. Elles sont également un pilier inestimable pour la cohésion sociale. En raison de leur association avec les systèmes cognitifs et physiologiques, les raisons énoncées sont un outil essentiel pour s'adapter et réagir aux changements de l'environnement (Cosmides et Tooby, 2000). Tel que l'évoque Kotsou (2014, p. 72), « il est donc fondamental de comprendre que ce n'est pas l'émotion en elle-même qui est adaptative, mais bien ce que l'individu fera de son message et la manière dont il pourra l'utiliser ». Le concept de compétence émotionnelle et les diverses recherches associées à ces dernières favorisent notre compréhension de ce mécanisme. Cette conception de l'intelligence émotionnelle renvoie à la façon dont les personnes identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (Mikolajczak et al., 2009).

Selon les auteurs Theurel et Gentaz, (2015, p. 546, « les compétences émotionnelles constituent un ensemble de ressources efficaces et fonctionnelles permettant l'adaptation à l'environnement ». Les compétences émotionnelles fondamentales retenues pour la présente recherche sont celles établies par Mikolajczak (2014) soit, 1) la capacité à identifier ses émotions, 2) en comprendre les causes et les conséquences, 3) les exprimer de manière éthiquement acceptable, 4) les gérer et enfin 5) les utiliser pour faciliter la pensée et l'action.

2.2.1 Identification

Reconnaître ses émotions est une compétence essentielle et fondamentale. Elle est la base sur laquelle s'appuient toutes les autres compétences émotionnelles complexes, telles que la régulation et l'utilisation efficace des émotions. Certaines émotions facilitent certaines formes de pensée ou certains comportements (Nélis, 2014). Nous pouvons ainsi améliorer nos agissements en priorisant les activités qui sont alignées avec notre état émotionnel. Aussi, l'identification de ses émotions nécessite de connaître un lexique émotionnel étayé et complexe. Le langage ne fait pas seulement office de moyen d'expression pour partager ses états d'âme avec les autres, il est aussi essentiel pour comprendre et prendre conscience de ses propres émotions (Nélis, 2014). À titre d'exemple, si l'élève ne dispose que de quatre termes pour désigner ses émotions (ex. joie-tristesse-honte-colère), il ne pourra identifier et distinguer que ces quatre émotions. Autrement, l'élève sera en mesure de différencier et de reconnaître une variété d'émotions complexes et variées si son vocabulaire émotionnel est riche et subtil. Le tableau no 1 qui est une adaptation du tableau de Mikolajczak (2014), présente les termes que nous utiliserons dans la présente recherche afin que les élèves identifient leurs émotions.

Tableau 1. Lexique associé aux émotions de base

Joie	Colère	Tristesse	Dégoût	Surprise	Peur
Admiratif	Agacé	Abattu	Abaissé	Confus	Affolé
Agréable	Contrarié	Accablé	Amer	Consterné	Alarmé
Amusé	Crispé	Affecté	Coupable	Déconcerté	Angoissé
Bien	De Mauvaise	Affligé	Dégoûté	Démuni	Anxieux
Calme	Humeur	Anéanti	Désillusionné	Embarrassé	Apeuré
Captivé	Écœuré	Atterré	Écœuré	Émerveillé	Craintif
Charmé	En colère	Attristé	Horripilé	Épaté	Déconcerté
Comblé	Énervé	Blessé	Humilié	Époustouflé	Déseparé
Compréhensif	Enragé	Bouleversé	Incommodé	Étonné	Désorienté
Confiant	Exaspéré	Chagriné	Indigne	Perplexe	Déstabilisé
Contente	Excédé	Consterné	Nul	Renversé	Effarouché
De bonne humeur	Fâché	Déchiré	Rejeté	Saisi	Horrifié
Délivré	Frustré	Défait	Ridicule	Sidéré	Inquiet
Détendu	Furieux	Déprimé		Surpris	Intimidé
Émerveillé	Haineux	Désenchanté			Mal à l'aise
Ému	Irrité	Désespéré			Terrifié
En harmonie	Mécontent	Désolé			
Enchanté	Nerveux	Ému			
Encouragé	Révolté	Malheureux			
Enjoué		Maussade			
Enthousiaste		Mélancolique			
Épanoui		Nostalgique			
Excité		Peiné			
Heureux		Sombre			
Joyeux		Soucieux			
Ouvert					
Paisible					
Passionné					
Radieux					
Ravi					
Revigoré					
Rieur					
Satisfait					
Serein					
Stimulé					

Adaptation de Mikolajczak (2014)

2.2.2 Compréhension

Comme il l'a été évoqué précédemment, l'émotion est chargée de livrer de l'information : elle porte un message. Les émotions sont comme un baromètre qui nous permet de mesurer notre capacité d'adaptation et notre équilibre par rapport à notre environnement. Elles nous aident à naviguer dans un monde en constante évolution et à prendre des décisions plus éclairées (Kotsou, 2014). De surcroît, Mikolajczak et al. (2014, p. 132) affirment que « comprendre l'origine de nos émotions permet de diminuer notre réactivité émotionnelle et d'améliorer notre équilibre émotionnel à long terme ». Identifier le besoin sous-jacent à l'émotion facilite l'accueil de celle-ci, car cela lui confère un sens positif : l'émotion nous informe lorsque notre équilibre est menacé ou lorsqu'une action doit être entreprise afin de le restaurer.

2.2.3 Expression

Les expressions émotionnelles sont essentielles à l'élaboration et à la gestion des relations interpersonnelles et ont une incidence profonde sur notre existence sociale (Frijda et Mesquita, 1994; Keltner et al., 1998). Les expressions émotionnelles d'un individu vont induire des réponses émotionnelles chez les autres. L'expression de l'émotion est donc un facteur régulateur des relations sociales : la manière dont nous exposons nos émotions pourvoit diverses informations importantes dans un dialogue. Cette compétence nous renseigne sur les antécédents de la situation, la signification de nos réactions, ainsi que sur les comportements potentiels à venir (Keltner et al., 1998).

2.2.4 Régulation

Concrètement, les émotions agissent principalement à trois niveaux : sur nos pensées, sur nos comportements et sur nos relations sociales (Quoidbach, 2014). Au niveau des pensées (aussi appelées cognitions), les émotions positives poussent les individus à améliorer leurs capacités cognitives en établissant de nouvelles connexions entre leurs idées, en intégrant et en organisant plus efficacement les informations, et en générant des solutions innovantes face aux problèmes (Isen, 1999). La régulation et la compréhension des émotions peuvent être des atouts pour les élèves dans leurs relations en contexte éducatif. Une maîtrise adéquate des émotions est associée à une plus grande capacité à s'intégrer à un groupe, à se lier avec d'autres et à résoudre des disputes (Coutu et al., 2012).

Dans un environnement où les adultes s'engagent à soutenir et à encourager les élèves à identifier et nommer leurs émotions, ceux-ci se sentent en sécurité et valorisés. Cette sécurité et cette valorisation permettent aux élèves de se sentir plus à l'aise pour exprimer leurs émotions et pour apprendre à les comprendre. En outre, le personnel enseignant peut aider les élèves à identifier leurs émotions et à trouver des stratégies pour les gérer. Les élèves apprennent ainsi que leurs émotions ne sont pas des forces incontrôlables, mais qu'ils ont la capacité de les influencer et de les gérer. Gérer les émotions sous-entend les réguler éventuellement et tel que le relate Dweck (2006), les enfants qui sont capables de réguler leurs émotions sont mieux équipés pour faire face

aux défis de la vie, pour résoudre les problèmes, pour gérer les conflits et pour poursuivre leurs objectifs à long terme et cette idée met en évidence l'importance de la régulation émotionnelle pour la réussite à long terme des élèves, en leur permettant de mieux faire face aux défis et de poursuivre leurs objectifs de manière efficace. Il est essentiel de comprendre que la capacité à diriger son attention dépend des fonctions exécutives qui permettent de mettre en œuvre un contrôle volontaire, soit pour inhiber une réponse inadéquate, soit pour la remplacer par une réponse plus appropriée (Van der Oord et al., 2014).

2.2.5 Utilisation à partir des cognitions

Les émotions sont très utiles dans un cadre d'apprentissage. Elles peuvent aider les élèves à mieux comprendre le contenu et à mieux se souvenir des informations. Elles influencent les processus cognitifs tels que la perception, l'attention, l'acquisition, le stockage et l'utilisation des connaissances (Pekrun, 1992, Phelps, 2004 ; Seli et al., 2016 ; Vuilleumier, 2005). Ces fonctions cognitives sont intimement liées aux processus d'apprentissage, à la motivation et à l'allocation d'efforts en vue d'acquérir de nouvelles connaissances (Kotsou et al., 2022). Particulièrement pour la première compétence, soit l'identification de l'émotion, donc la conscience de ses propres états émotionnels renvoie aux pensées ou cognitions qui accompagnent l'émotion elle-même. Selon Bellingshausen (2012) citée dans Mikolajczak et al. (2014), identifier ses pensées peut faciliter l'identification des émotions et l'utilisation de ces dernières. Dans une

situation où l'élève ne parvient pas à identifier son émotion, il devient irréaliste de lui apprendre à raisonner à partir de celle-ci et selon différents critères dans le but de faire une appréciation juste et raisonnable de la situation.

Identifier ses pensées est une étape importante pour faciliter l'identification de ses émotions. En effet, lorsque nous sommes conscients de nos pensées, nous sommes mieux à même de comprendre ce qui se passe en nous sur le plan émotionnel. Cela peut être particulièrement utile lors des dialogues et des réflexions en communauté de recherche, où il est important d'être en mesure de communiquer clairement ses émotions. De plus, notre perception de la réalité peut varier d'une personne à l'autre. En prenant le temps d'identifier nos pensées et nos émotions, nous pouvons mieux comprendre notre propre perspective et être plus ouverts à celles des autres, ce qui peut faciliter les échanges et les interactions sociales.

Pour soutenir ce propos, selon une étude de Witkin citée par Bourassa (1997), « Si les gens perçoivent et obtiennent leurs connaissances de manière différente, ces différences de perception ne peuvent que jouer un rôle déterminant dans la façon dont ils forment leurs émotions, leurs idées, de même que leurs jugements. » (p. 11).

Tenant compte de tout ce qui a été énuméré précédemment, s'ajoutent à ce concept central du cadre conceptuel, les deux versants seront considérés lors de l'expérimentation de la pratique de l'approche réflexive en communauté de recherche. Les deux versants consistent à tenir compte des compétences dans une optique

intrapersonnelle et interpersonnelle pour chacune des cinq compétences émotionnelles de Mikolajczak (2014). Le tableau 2 présente ses deux versants.

Tableau 2. Les compétences émotionnelles		
	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées :		
Identification	sont capables d'identifier leurs émotions	sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	permet aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	Sont capables de gérer leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	Sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	Utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions et d'actions)	Utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions et d'actions)
Mikolajczak (2014)		

En conclusion et à la lumière de tout ce qui précède, l'identification et l'expression des compétences émotionnelles s'avèrent être des composantes essentielles à développer dans un contexte éducatif. Ce sont d'ailleurs seulement ces composantes de ces compétences qui seront analysées avec le versant intrapersonnel dans le cadre de cet

essai. Elles peuvent aider les élèves à mieux comprendre leurs propres émotions et à mieux communiquer avec les autres (Kotsou et al., 2022).

En outre, les composantes de ces compétences peuvent aider les élèves à mieux gérer leurs émotions et à prendre des décisions plus éclairées. Dans la prochaine section, nous décrivons l'approche réflexive en communauté de recherche selon Lipman (1988), laquelle peut servir à apprécier les compétences émotionnelles des élèves. Cette approche encouragera les élèves à réfléchir à leurs propres émotions et celles des autres ainsi qu'à leurs réactions, ce qui pourrait les aider à mieux comprendre et éventuellement mieux réguler leurs émotions.

2.3 Approche réflexive en communauté de recherche

L'approche réflexive en contexte éducatif, associée au courant socioconstructiviste développé par Vygotski (1934) et sa conception dialectique du développement, permet de mettre en pratique cette théorie de l'apprentissage en mettant l'accent sur le rôle des interactions sociales et des expériences comme facteurs clés dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'encourager les élèves à apprendre en travaillant en équipe et en partageant leurs idées et leurs expériences. Cette approche met l'accent sur l'analyse et la réflexion, c'est pourquoi nous pouvons aussi la dénommer par « communauté de recherche à visée réflexive ».

La communauté de recherche à visée réflexive invite les élèves dans une posture réflexive, car elle leur permet de s'investir dans un dialogue qui contribue à faire progresser leur discours personnel et collectif par la co-construction de sens. Pour l'élève, l'analyse réflexive invite l'élève à orienter son attention vers lui-même, à prendre conscience de son mode de fonctionnement, de sa façon d'être et d'agir lui permettant de mieux se connaître. Bien que l'élève soit l'acteur principal de sa pratique réflexive, le personnel enseignant est un précieux collaborateur lorsqu'il lui propose une réflexion sur ses actions dans le cadre de projets pédagogiques.

La pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche infère un rapport d'aide réciproque entre les personnes participantes dans cette application à mieux penser, par soi-même et avec les autres et non une relation de confrontation critique (Perrin, 2003). Les élèves entre les uns et les autres se relaient dans la parole, de manière volontaire et chacun peut construire sa pensée à partir de celle des autres, ce qui n'est pas complètement possible lorsqu'on réfléchit seul. La relation qui unit les membres de cette communauté de recherche est fondée sur une solide solidarité intellectuelle, qui leur permet d'échanger des idées, des connaissances et des informations afin de mieux comprendre et de progresser collectivement (Perrin, 2003, p. 3) : « chacun se nourrit de la pensée des autres sans laquelle son propre effort de réflexion serait tarirait ». Les élèves se relaient, mais n'ont nullement l'objectif d'être en confrontation au contraire, l'une des assises centrales de la communauté de

recherche à visée réflexive, est de participer et coconstruire en tenant compte de la multiplicité des points de vue.

Certes, il y a parfois dans cette communauté de recherche à visée réflexive un choc des idées qui en lui-même se rapporte à une autre séquence dans l'élaboration de la pensée comme le suggère notamment Dewey (1933). Ce choc des idées aussi appelé conflit cognitif peut encourager les élèves à analyser et à réfléchir et permet aux membres de la communauté de développer leurs connaissances et leurs compétences en discutant et en échangeant des points de vue. Cela peut également aider à promouvoir la collaboration et la créativité, et à encourager l'innovation et l'amélioration des pratiques. Ce choc des idées fera avancer la pensée de l'élève et la personne animatrice interviendra en invitant l'élève à donner des raisons, à la reformulation, à la structuration des idées, à évaluer les conséquences de certaines hypothèses par exemple. L'expérimentation avec les élèves a montré que lorsque la communauté de recherche aborde le plan philosophique, la discussion est plus riche, les conflits cognitifs sont plus intenses et la discussion est plus significative pour les élèves. Cela permet aux élèves de tirer des enseignements plus significatifs de leur expérience (Daniel, 2003). Les concomitances entre la pratique philosophique et la pratique d'une approche réflexive sont nombreuses. La pratique philosophique implique une réflexion sur des questions fondamentales et une exploration des implications de ces questions. La pratique d'une approche réflexive, quant à elle, implique une réflexion sur soi et sur ses propres actions et leurs conséquences. Les deux pratiques encouragent

l'introspection et l'analyse des croyances et des valeurs, et peuvent aider à développer une meilleure compréhension de soi et des autres.

La communauté de recherche à visée réflexive actualise le modèle socratique de la pratique de la philosophie par des séances structurées¹ et chaque étape possède une intention de coopération (Daniel, 2003). Ces séances sont organisées par une personne animatrice proposant une lecture, un visionnement, un questionnement et une discussion permettant d'inviter les personnes participantes à approfondir leur réflexion. Pour ce faire, selon Lipman (2003), l'amorce de chaque séance devrait être introduite par un élément dont la personne animatrice est persuadée qu'il provoquera une recherche de sens. Tout comme pour les dialogues socratiques, les participantes et participants d'une communauté de recherche à visée réflexive sont saisis par les contradictions, les incompréhensions ou différentes problématiques qui les déstabilisent et les placent dans le doute quant au sens et à la vérité. Il s'agit en d'autres mots de faire émerger un conflit cognitif qui prend la forme de tensions ou de contradictions chez un individu ou dans un groupe (Deslandes et Barma, 2015). « Un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une différence entre les idées, les représentations et les actions » (Astolfi, 2008, p. 35). Cette instabilité et ce doute incitent les personnes participantes à échanger entre elles et à chercher une nouvelle stabilité, un nouveau sens et à le coconstruire ensemble.

¹ La structure des séances concernant l'expérientiel liée au présent projet sera présentée à la section méthodologie.

2.4. Les qualités de la personne animatrice

Il existe de nombreuses qualités qui peuvent être considérées comme importantes pour les personnes qui animent une communauté de recherche. Cependant, pour l'essai qui nous concerne, nous allons nous intéresser plus particulièrement à trois qualités qui nous semblent essentielles soit la capacité de mettre en place une bonne amorce de la recherche à visée réflexive avec les élèves. « En fait, lorsque nous nous engageons dans une recherche, nous devons orienter nos actions sur ce qui est à trouver, à clarifier, à valider et à comprendre » (Gagnon, 2005), qualité qui a été décrite également comme étape pédagogique cruciale dans la section précédente, la pensée attentive et la capacité à dégager des présupposés.

2.4.1 Assistance pour dégager les présupposés

Une animatrice de communauté de recherche doit porter une attention particulière à la forme des questions réflexives proposées aux élèves qui réfléchissent sur les émotions pour garantir une discussion significative, stimulante et adaptée à leur niveau de développement.

L'animatrice pose des questions sur les opérations de la pensée, telles que la définition et l'interrogation des présupposés susceptibles d'interférer dans le processus de réflexion collective en matière de recherche. C'est une des conduites les plus importantes, puisqu'en tant qu'animatrice de communauté de recherche, il est important

d'accompagner les élèves afin qu'ils puissent dégager leurs présupposés, car ces derniers peuvent influencer leur perception et leur compréhension des échanges. Les présupposés sont des idées ou des croyances préconçues que les personnes participantes peuvent avoir avant même de commencer à examiner le sujet de discussion. Ces présupposés peuvent influencer leur capacité à comprendre objectivement les données de recherche et à en tirer des conclusions précises.

En encourageant une approche réflexive et critique, les personnes participantes peuvent être en mesure d'examiner leur propre rôle dans le processus de recherche et de prendre des décisions éclairées en se basant sur les données plutôt que sur des présupposés ou des croyances préconçues. Tel que l'évoque Tozzi (2022, p. 4).

Le présupposé peut être un préjugé ou non, car il peut avoir toutes ses raisons argumentées de s'affirmer comme vrai, après mûre réflexion. Mais il y a un intérêt à lui faire passer l'épreuve de son explicitation [...], car son dévoilement peut éventuellement amener à le mettre en cause comme préjugé.

Pour garantir le bon fonctionnement d'une communauté de recherche basée sur le modèle de Lipman, il est essentiel que l'animation ne cherche pas à la diriger, mais plutôt à la soutenir de manière coopérative et démocratique (Gagnon, 2005). En aidant les personnes participantes à identifier et à examiner leurs présupposés, l'animatrice de la communauté de recherche peut aider à minimiser l'impact de ces présupposés sur les résultats de la recherche et par conséquent des réflexions qui sont issues de celle-ci.

2.4.2 La pensée attentive

La notion de sollicitude est un sujet important abordé dans le champ de l'approche réflexive en communauté de recherche, grâce aux travaux fondateurs de Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp (Lipman, 1995). Ils font référence au « caring thinking», qui est traduit en français par « pensée attentive, vigilante ou bienveillante. Ce concept a été développé à l'origine par la psychologue Carol Gilligan en 1982. La pensée attentive est une qualité importante pour les personnes qui animent une communauté de recherche à visée réflexive avec des élèves. Cette notion renvoie à l'idée de porter une attention particulière aux besoins et aux expériences des enfants tout en étant attentif aux questions philosophiques qu'elles soulèvent.

La pensée attentive consiste à écouter attentivement les idées des enfants, à les prendre au sérieux et à les respecter. Elle implique également une réflexion sur ses propres valeurs et ses propres présupposés, pour éviter de les imposer aux enfants. Les animateurs de communauté de recherche doivent être capables de créer un environnement de confiance et de respect mutuel, qui est propice à l'exploration et à la réflexion philosophique (Lipman, 2003).

Cette qualité implique donc un engagement émotionnel et intellectuel avec les enfants, ainsi qu'une capacité à écouter attentivement leurs idées et à leur donner le temps et l'espace nécessaires pour s'exprimer. Cela peut aider à créer un environnement de confiance et de respect mutuel, qui est propice à l'exploration et à la réflexion philosophique.

2.5. Les objectifs de la recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, voici les objectifs de la recherche :

1. Analyser la qualité des interventions de l'animatrice concernant l'identification et l'expression des émotions durant les communautés de recherche à visée réflexive.
2. Décrire les manifestations des compétences émotionnelles des élèves concernant le versant intrapersonnel soit, identifier et nommer leurs émotions.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Étude exploratoire et compréhension de phénomène

La présente recherche est conduite de manière qualitative interprétative et il est nécessaire de mettre en place des dispositions par lesquelles il sera possible de décrire et analyser comment et dans quelles mesures l'approche réflexive en communauté de recherche influence les compétences émotionnelles des élèves de 6^e année. La méthodologie envisagée sollicite les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique. Ce procédé de recherche travaille donc « avec des données subjectives sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde» (Anadón, Savoie et Zajc, 2009, p. 1).

3.1.1 Type de recherche

Pour cet essai professionnel, nous convenons de réaliser l'expérimentation dans un cadre similaire et organisé de la même façon dont la pratique de l'animatrice est opérée en considérant les ressources disponibles, ainsi que les paramètres exigés par les conditions sanitaires en contexte pandémique. Autant il est intéressant de vérifier un aspect de la réalité des enfants en observant leur capacité à identifier et exprimer leurs

émotions, autant il est souhaitable que le constat qualitatif et les aspects méthodologiques puissent assurer des suites tangibles en admettant que les résultats permettent un meilleur traitement des émotions à l'école soutenue par une approche réflexive.

La propension idéologique de l'expérimentation s'appuie principalement sur le socioconstructivisme qui est le socle d'une approche réflexive en communauté de recherche et sur la phénoménologie puisque nous nous appuyons sur une conception subjective et que l'expérimentation permettra de procéder à l'interprétation de ce qui sera soumis par les élèves dans les entretiens individuels constituant le pré entretien et le post entretien, et aussi dans les dialogues qui se construisent au sein de la communauté de recherche créée en classe. La méthodologie qui en découle propose de documenter la réflexion des élèves au pré et post entretiens en dressant les verbatims complets de ces derniers afin de décrire ce qui en résulte. Effectivement, la recherche qualitative permet de « découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (Fortin et al., 2016, p. 16). L'étude descriptive qualitative s'avère donc la méthodologie idéale servant à décrire les expériences personnelles et les réponses des individus en rapport à un événement ou à une situation particulière (Sandelowski, 2000).

La prise en compte de ces dimensions qualitatives inclura aussi le choix des mots utilisés dans les dialogues et en lien avec les émotions, l'observation du ton de la voix

en plus de la communication non verbale. Pour ce qui est des expressions faciales, le port du masque obligatoire pour cause de mesures sanitaires durant la pandémie ne pourra être tenu en compte puisque cette disposition ne nous permet pas d'avoir accès à l'intégralité du visage des élèves. L'issue visée pour cette analyse est de générer une transposition interprétative selon notre cadre conceptuel, « c'est-à-dire de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité » (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 1). Il s'agit donc de colliger des données sensibles au contexte éducatif dans lequel elles sont produites.

Le traitement des résultats sera de nature interprétative puisque ce seront les dialogues (verbatim) et la capacité à identifier et nommer leurs émotions et celles de l'autre qui seront traités en premier lieu en recueillant les résultats des entretiens pré et post expérimentation et en les comparant. En second lieu, en observant via les enregistrements des séances, l'évolution des compétences émotionnelles verbalisée dans les échanges en groupe classe durant les communautés de recherche à visée réflexive. En fait, il s'agit de décrire les manifestations des compétences émotionnelles, observer l'évolution de la qualité des interventions dialogiques concernant l'identification et l'expression des émotions tout au long du processus réflexif proposé par l'animatrice lors du pré entretien, de la pratique réflexive en communautés de recherche et du post-entretien. Pour ce faire, les personnes participantes seront appelées à identifier et à exprimer leurs émotions et celles qu'ils

sont à même de déceler chez l'autre, soit le ou les personnages de l'histoire présentée dans les scénettes des différentes histoires des livres.

3.2 Le choix des personnes participantes

Pour l'expérimentation, une classe de sixième année de la région du Centre-du-Québec dans la région Bois-Francs Érable, à Warwick, a été ciblée, soit un groupe composé de 16 élèves, dont neuf filles et sept garçons. Cinq élèves, trois filles et deux garçons, constituent le groupe d'élèves qui seront interrogés pour le pré et post entretien et participeront également à toutes les communautés de recherche avec le groupe-classe afin de vérifier, décrire, observer et évaluer les différents éléments relatifs aux objectifs de la recherche.

Le milieu socio-économique du secteur où l'école se situe dans la municipalité est considéré comme moyen. Tous les enfants de la classe sont de langue maternelle française. Les enfants ont entre 10 et 11 ans lors des pré entretiens. Les élèves de cette classe et, depuis le début de leur parcours académique, n'ont jamais expérimenté une communauté de recherche appuyée sur une approche réflexive ni un atelier en regard du développement des compétences émotionnelles.

3.3 Outils de collecte de données

3.3.1 Matériel utilisé « Les goûters philo »

Les livres de la collection *Les goûters philo* (Annexe 4) sont des outils crédibles et utiles pour animer une communauté de recherche à visée réflexive pour plusieurs raisons. Premièrement, ces ouvrages sont écrits par des philosophes et des pédagogues spécialisés dans l'enseignement de la philosophie aux enfants. Cela garantit que le contenu est de qualité, rigoureux et adapté à un jeune public. En second lieu, les livres sont conçus pour encourager les enfants à penser de manière critique et à développer leur pensée. Ils sont conçus pour stimuler la curiosité des enfants et les amener à poser des questions sur des concepts complexes. Également, les livres de la collection *Les goûters philo* proposent des activités pratiques et des exemples concrets pour aider les enfants à appliquer les concepts philosophiques abordés dans leur vie quotidienne. Cela rend la philosophie plus accessible et plus pertinente pour les enfants. Enfin, les livres sont conçus pour être utilisés en groupe, ce qui favorise la discussion et l'échange d'idées entre les enfants. Cela encourage également la collaboration et l'apprentissage social.

Les six thématiques retenues, soit les titres des livres sont : les artistes et le monde ; les droits et les devoirs ; les garçons et les filles ; moi et les autres ; le succès et l'échec ; le mensonge et la vérité.. Ces livres sont des outils crédibles et utiles pour animer une communauté de recherche à visée réflexive en raison de leur qualité, de leur

accessibilité, de leur pertinence et de leur capacité à encourager la collaboration et l'apprentissage social.

3.3.2 Plans de discussion pour animer la communauté de recherche

Un plan de discussion (Annexe 3) selon la méthode de Lipman est une structure pour guider une discussion philosophique entre les enfants. Certains éléments clés d'un plan de discussion selon la méthode de Lipman sont à considérer, en voici différents éléments pertinents retenus pour les considérations méthodologiques de l'expérimentation.

Premièrement, le plan de discussion commence par une introduction pour présenter le thème de la discussion et susciter l'intérêt des élèves. Cette étape peut être réalisée par une question ou une histoire. Ensuite, les élèves sont invités à prendre une position sur le thème de la discussion. Cette étape est importante pour encourager les élèves à penser de manière critique et à s'engager dans la discussion. La justification de leur position en fournissant des raisons et des arguments. Cette étape permet aux élèves de développer leurs compétences en matière de raisonnement et de communication. L'animatrice prendra soin d'encourager à écouter attentivement les points de vue des autres et à poser des questions pour mieux comprendre leur position. Toujours soutenus par le plan de discussion, les élèves sont invités à réfléchir aux arguments et aux points de vue présentés lors de la discussion. Cette étape encourage les élèves à réfléchir de

manière critique sur leur propre position et à considérer d'autres perspectives. Finalement, le plan de discussion se termine par une conclusion pour résumer les points clés de la discussion et encourager les élèves à réfléchir aux idées discutées. Selon Lipman (1995), l'utilisation d'un plan de discussion pour accompagner des élèves dans le cadre d'une approche réflexive permet de soutenir l'apprentissage par la pratique de la pensée critique, de développer des compétences de communication et d'explorer des idées complexes.

3.3.3 Le lexique des émotions durant la communauté de recherche

Nous considérons important et intéressant d'un point de vue méthodologique que les élèves aient accès à un lexique des émotions (Tableau 1) lors des communautés de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, un lexique des émotions pourrait aider les élèves à développer leur vocabulaire émotionnel et à mieux comprendre et identifier leurs propres émotions. Cela pourrait également les aider à communiquer plus clairement et efficacement avec leurs pairs et avec l'animatrice sur leurs expériences émotionnelles. De plus, un lexique des émotions pourra contribuer à l'uniformité du langage utilisé dans les communautés de recherche, ce qui faciliterait la comparaison et l'analyse des données recueillies. Les élèves pourraient ainsi mieux comprendre les émotions des autres membres de la communauté de recherche et comment ces émotions ont influencé leur propre expérience et leur propre apprentissage.

3.4 Protocole concernant les élèves

3.4.1 Déroulement et procédures du pré entretien

Le pré entretien individuel concernant les deux premières dimensions des compétences émotionnelles est effectué à la mi-avril 2021, auprès de cinq élèves de la classe de 19 élèves.

Les élèves ont été choisis sur une base volontaire par l'enseignante titulaire suivant le consentement des parents. Les noms de tous les élèves sont recensés sur une liste en ordre alphabétique. L'animatrice n'a reçu aucun indice permettant de caractériser les élèves d'un point de vue académique et en termes d'habiletés sociales. Ces élèves participeront aussi aux communautés de recherche dans le groupe-classe. La salle d'entrevue est située dans un local multifonctionnel de l'école, qui est réservée exclusivement aux fins de l'entretien. L'animatrice est positionnée face au mur à une table où l'élève pourra prendre place en face d'elle. À la fin du pré entretien, l'animatrice qui mène l'entretien individuel conclut brièvement en remerciant l'élève et en lui demandant de signifier à l'enseignante que le prochain élève peut se diriger vers le local des entretiens.

Concernant le protocole d'introduction, l'animatrice explique la procédure d'entretien individuel. Il y a deux segments distincts lors de l'entretien, c'est-à-dire une section de l'entretien qui sonde la capacité de l'élève à identifier et exprimer les émotions de base et le second fait état de ce qui se manifeste dans l'entretien concernant les compétences

émotionnelles de l'élève pour le versant intrapersonnel (pour soi) et inter personnel (pour l'autre) concernant l'identification et l'expression des émotions dans un spectre pouvant s'avérer plus large que les émotions de base. Ceci, en présence d'une scénette, qui présente un contexte sur lequel l'élève s'appuie lorsque l'animatrice l'interroge et demande d'identifier la ou les émotions qui représentent le mieux celles qui sont en lien avec le récit de la scénette lu par l'animatrice. Notons que l'élève choisi, lors du pré entretien, une thématique a été préalablement déterminée parmi la liste présélectionnée pour laquelle l'élève a de l'intérêt.

3.4.2 Déroulement et procédures de l'expérimentation en communauté de recherche

Les séances en communautés de recherche menées par une approche réflexive dans le groupe-classe, débute à la fin du mois d'avril 2021, pour s'étendre jusqu'au moment du post-entretien, en mai 2021. Les rencontres sont dispensées sur huit semaines, à raison d'une fois par semaine et d'une durée qui varie entre 45 et 60 minutes chacune, en fonction des capacités d'attention des enfants, de leur intérêt et de leurs participations par rapport en regard des sujets présentés. Avant que les entretiens individuels et les animations en groupe-classe débutent, une séance d'introduction de l'animatrice et une présentation sommaire du déroulement des rencontres aux élèves sont prévues. Comme mentionné précédemment, l'animatrice des séances est formée spécifiquement pour ce type d'animation auprès d'élèves. Tout au long de l'expérimentation, l'animatrice tient

un journal de bord qui sera annoté après chaque rencontre, où elle mentionne le sujet de la discussion issue de la présentation de la thématique associée au livre, ainsi que la durée et le genre d'interventions faites par les élèves. Toutes les rencontres sont filmées et enregistrées suivant l'approbation parentale au préalable. Ces informations participent à la cueillette d'éléments déterminants pour réaliser en partie les objectifs de la recherche et serviront à l'analyse des données.

3.4.3 Déroulement et procédures du post entretien

À la fin de l'expérimentation, à la fin du mois de mai 2021, l'entretien est effectué avec les mêmes élèves ayant participé au pré entretien concernant l'évaluation des compétences émotionnelles dans le but de répondre aux visées de la présente recherche. Chaque élève entendra à nouveau une scénette concernant la même thématique qui avait été choisie dans le cadre du pré entretien et pourra à nouveau répondre, selon les mêmes modalités citées pour le pré entretien.

Finalement, une durée de deux mois s'étend entre les pré entretiens et les post entretiens, ce qui permettra de constater après l'analyse si le processus proposé dans le cadre de l'approche réflexive en communauté de recherche représente un outil qui procure des résultats significatifs à court terme concernant la manifestation des compétences émotionnelles.

3.5 Considérations éthiques

Puisque cette expérimentation s'effectue avec des humains et spécifiquement avec des enfants, le respect de la dignité humaine en s'assurant que le contenu des tests et des supports littéraire ont été éprouvés. La tenue en compte du consentement libre et éclairé puisque chaque enfant a été consulté à savoir s'il voulait participer. Le respect de la vie privée et des renseignements personnels est primordial et aucun renseignement personnel n'est divulgué et il est absolument impossible d'identifier les répondants. La rectitude et le sens de la justice et de l'équité sont également pris en compte, et aucune somme n'est dispensée et les répondants ont reçu le même traitement, ni plus avantageux ni moins avantageux. Pour réduire les inconvénients, nous nous engageons à éviter de procéder aux entretiens et animations avant ou après l'horaire établi des cours ou sur l'heure du dîner, par exemple. Enfin, nous cherchons à maximiser les avantages, car cette recherche vise ultimement le bien des enfants.

De plus, afin de respecter les règles en lien avec l'éthique de la recherche, nous avons obtenu un certificat d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce certificat porte le numéro CER-21.275-07.28 (Annexe 5).

3.6 Dispositions particulières

Afin de garantir la qualité de cette expérimentation, nous devons être particulièrement attentifs à l'identification et à l'expression des émotions des enfants, tout en respectant les objectifs de recherche. Pour cela, des mesures spécifiques sont mises en place avant, pendant et après les entretiens. Avant l'étape d'entretien individuel, une pré enquête est

menée pour recueillir des informations sur les élèves, afin de valider si ceux-ci ont déjà participé à des ateliers, consultations ou activités liées aux compétences émotionnelles ou s'ils présentent des besoins particuliers. La présentation des entretiens ainsi que la manière de les terminer avec les élèves comportent aussi une dimension importante. De plus, l'animatrice qui mène les entretiens se place en position de guide, d'accompagnatrice et de facilitatrice pour l'élève. Elle doit donc adopter une attitude qui n'incite pas aux idées préconçues et doit rester neutre. Il est indispensable que les élèves n'éprouvent pas de jugements ou se sentent critiqués au sujet de ce qu'ils proposent ou saisissent vis-à-vis les questions énoncées par l'animatrice. Nonobstant la courte durée des rencontres, l'animatrice doit instaurer un climat de confiance avec les élèves.

Pendant le déroulement des entretiens individuels, une des clés pour obtenir des réponses de qualité réside dans le fait que l'animateur ne doit pas se laisser aller à jouer le rôle d'un thérapeute, ou d'un adulte cherchant à guider l'enfant dans ses réponses. Au lieu de cela, l'objectif est de réunir et collecter des données pertinentes, à la suite de la question posée. Quand il s'agit d'identifier et de comprendre les émotions, les questions posées doivent être ouvertes et générales, par exemple : « Dans cette histoire, que ressent le grand-père ? Est-ce que selon ce que tu perçois, tu peux identifier et nommer une ou des émotions ? ». En plus, l'animatrice ne doit pas entamer un dialogue et prendre part au processus de réflexion de l'élève. Comme un des objectifs est de décrire

et éventuellement d'interpréter les manifestations des compétences émotionnelles, l'animatrice doit accueillir sans préjuger de la qualité des différentes réponses fournies.

La dernière étape consiste à évaluer de manière exhaustive l'ensemble des éléments pertinents et bénéfiques à la réalisation de la recherche. Une fois que l'élève a compris, même partiellement, la question de recherche, la personne animatrice devrait la tenir en considération. Si des données ou des étapes méthodologiques doivent être modifiées ou abandonnées, la personne animatrice doit expliquer clairement les raisons objectives et non personnelles. Sinon, il y a le risque d'interférer et de détourner les données et l'analyse qui en découleront.

3.7 Le codage des données

3.7.1 La qualité des interventions de l'animatrice

Pour observer les qualités de l'animatrice en termes de capacité à mettre en place une bonne amorce de la recherche à visée réflexive avec les élèves, d'analyser le déploiement de la pensée attentive et la capacité à dégager des présupposés, voici les détails de la démarche méthodologique qui est privilégiée. Tout d'abord, nous procédons à l'observation des séances de la communauté de recherche avec les élèves pour identifier les moments où l'animatrice met en place une amorce de la recherche à visée réflexive, manifeste une pensée attentive et dégage des présupposés consistants à repérer les comportements de l'animatrice en lien avec ces qualités. Une analyse approfondie des résultats pour identifier les points forts et les points faibles de

l'animatrice en termes de ces qualités. Des recommandations seront ensuite établies pour améliorer les interventions de l'animatrice. En suivant cette méthodologie, il sera possible d'observer et voire de valider avec précision les qualités de l'animatrice.

3.7.2 Les compétences émotionnelles des élèves

L'analyse de données concernant l'identification et l'expression des émotions de base que les élèves de 6e année peuvent identifier lors des pré et post entretiens, constituant la manifestation des compétences émotionnelles que cette recherche désire exposer, est effectuée essentiellement à l'aide de deux méthodes. Tout d'abord, une méthode de codage pour identifier les émotions de base exprimées par les élèves lors des entretiens. Cette méthode implique de catégoriser les émotions en fonction d'un ensemble prédéfini selon les émotions de base soutenues dans le cadre conceptuel, soit : la colère, la tristesse, la joie, la peur, le dégoût et de noter le nombre de fois où chaque émotion est exprimée. Cette catégorisation des informations sur les émotions les plus couramment exprimées par les élèves pourra informer comment les compétences d'identification et d'expression de ces émotions évoluent au fil du temps.

Les élèves sont encouragés à reconnaître et exprimer leurs émotions et compétences émotionnelles. Un tableau est élaboré pour documenter les réponses des élèves à une scénette qui leur est présentée. Le niveau de compréhension des émotions est évalué en fonction du nombre de réponses correspondants aux questions prévues à l'entretien et de leur cohérence avec le contenu de la scénette.

Ensuite, l'analyse des manifestations des compétences émotionnelles chez les élèves lors des communautés de recherche pose aussi un regard sur les séquences pouvant démontrer les capacités quant à l'identification des émotions pour soi et pour l'autre et la capacité à exprimer ses émotions de manière appropriée.

Il sera utile de procéder à une analyse de contenu pour identifier les séquences clés liées à ces compétences émotionnelles. Tel que le formule Baribeau (2009, p. 133), « il s'agit de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte » et dans le cas présent, les mots qui désignent plus spécifiquement des émotions ou qui réfèrent à l'application de l'approche réflexive. Cette méthode implique de rechercher les mots et les phrases clés dans les transcriptions et à l'écoute des entretiens et communautés de recherche pour identifier les tendances et valider s'il y a un développement quant à notre objet de recherche dans les réponses et les échanges entre élèves. Cette analyse sera utilisée pour décrire l'influence de l'approche réflexive sur les compétences émotionnelles chez les élèves de 6^e année.

CHAPITRE IV

ANALYSE

4. Introduction

Ce chapitre présente d'abord l'analyse des interventions de l'animatrice et fera ensuite une description des compétences émotionnelles des élèves à partir des renseignements recueillis, des données riches et variées issues de l'expérimentation. Cette analyse permettra d'une part de qualifier l'intervention de l'animatrice et, d'autre part, de contextualiser les manifestations des compétences émotionnelles des élèves de 6^e année du primaire participant à l'approche réflexive en communauté de recherche. Ceci en respectant justement les objectifs de recherche qu'il nous apparaît pertinent et utile d'exposer à nouveau :

1. Analyser la qualité des interventions de l'animatrice concernant l'identification et l'expression des émotions durant les communautés de recherche.
2. Décrire les manifestations des compétences émotionnelles des élèves concernant le versant intrapersonnel soit, identifier et nommer leurs émotions.

Il est important de préciser que les prénoms utilisés dans les dialogues évoqués dans cette recherche sont fictifs. Ils ont été choisis afin de garantir la confidentialité des personnes impliquées dans l'étude et de maintenir leur anonymat. Ces prénoms ne

reflètent en aucun cas les véritables identités des individus concernés. Il convient donc de les considérer comme de simples pseudonymes utilisés uniquement à des fins de recherche.

4.1 L'analyse des interventions de l'animatrice

La qualité des interventions de l'animatrice en communauté de recherche à visée réflexive est très importante puisqu'elle aide à encourager une plus grande participation de la part des élèves et à développer les idées de manière logique. À ce sujet, nous pouvons dégager que la nature réflexive des interventions de l'animatrice a aidé à clarifier les différents points de vue et à encourager une plus grande compréhension mutuelle au sein du groupe. Ses interventions ont également permis d'assurer l'émergence d'une qualité des échanges et encourager une plus grande collaboration entre les élèves en communauté de recherche.

Afin d'animer toutes les discussions à visée réflexive, nous analysons que le questionnement a été l'outil principal de l'animatrice. Les interventions ont été conçues pour encourager et soutenir la pratique de plus en plus sophistiquée de diverses compétences cognitives et attitudes, tout en permettant aux élèves participants de trouver par eux-mêmes les réponses à leurs questions ou les solutions à leurs problèmes. Le souci de réserver l'espace de paroles aux élèves participants à la communauté de recherche à visée réflexive a été omniprésent afin de leur permettre la

mise en pratique des actes cognitifs et de les faire progresser dans la recherche de manière critique, attentive et créative. Malgré cela, il serait opportun de soutenir que quelques questions ne permettent pas de rencontrer cette intention pédagogique.

Rappelons qu'une animatrice de communauté de recherche doit porter une attention particulière à la forme des questions réflexives proposées aux élèves afin que ces derniers apprennent à réfléchir sur leurs émotions et que la discussion soit significative, stimulante et adaptée au niveau de développement des élèves.

Dans les prochains paragraphes, nous énumérerons les qualités de l'animation qui consiste en : 1) l'amorce de la réflexion 2) la pensée attentive 3) les présupposés. À revoir.

4.1.1 L'amorce de la réflexion en commun

L'animation des communautés de recherche à visée réflexive menée par l'animatrice a pris en compte non seulement l'appréciation de ce qui se disait, mais aussi l'examen des liens entre les points discutés. En d'autres termes, tout au long des huit rencontres en communauté de recherche avec les élèves, les questions et interventions de l'animatrice se sont principalement concentrées sur les relations entre les idées et les émotions, ce qui est une caractéristique indispensable pour une telle approche.

Avant même de commencer la réflexion en commun, c'est-à-dire avant l'amorce des communautés de recherche, l'animatrice a offert un temps de réflexion individuelle aux élèves pour réfléchir aux thématiques abordées et aux émotions que ceux-ci peuvent générer avant de s'engager dans la communauté de recherche à visée réflexive.

Animatrice : Pour la question « Qu'est-ce qui fait que tu es toi ? », tentez de répondre à cette question par vous-mêmes, prenez le temps d'y réfléchir et vous faire votre propre idée avant qu'on entame notre recherche en commun. Aussi, vérifiez si cette question anime des émotions en toi, si oui, tu peux tenter de les identifier, y réfléchir et tu auras l'occasion de les nommer un peu plus tard.

Les élèves sont également invités à porter un regard sur les émotions en jeu durant la réflexion et par surcroît, la discussion en communauté de recherche. L'animatrice encourage à perpétuer une discussion constructive et le partage de différents points de vue idéologiques et émotionnels.

Animatrice : Vous suggérez qu'une erreur pourrait être volontaire, comment c'est possible?

Winston : Une erreur pourrait être volontaire parce que je suis jaloux.

Animatrice : Tu pourrais commettre une erreur volontaire parce que tu serais jaloux, as-tu un exemple?

Winston : Disons que tu aimes une personne et il y a une autre personne qui sort avec et là tu es jaloux puis admettons que tu le frappes.

Animatrice : Est-ce qu'on peut réfléchir ensemble à est-ce que c'est une erreur d'être jaloux ou de frapper la personne?

Mamoud : Hey bien tu ne frappes pas quelqu'un par erreur, tu l'as décidé.

Animatrice : Donc si tu l'as décidé c'est délibéré, c'est choisi, est-ce que vous êtes d'accord?

Kyle : Oui, mais c'est peut-être une erreur d'être jaloux.

Animatrice : Pourquoi ce serait une erreur d'être jaloux?

Isha : Si tu n'as pas de bonnes raisons, ça peut aussi te mettre en colère pour rien puis ça va être difficile à gérer.

L'animatrice a proposé un temps de réflexion individuel avant la discussion et nous observons que cette réflexion a encouragé la participation d'un plus grand nombre d'élèves, amélioré la qualité des réponses, favorisé la confiance en eux et encouragé la diversité des points de vue.

L'animatrice a relancé les élèves afin qu'ils donnent des exemples pour aider les autres élèves à mieux saisir et comprendre à quoi ils font référence comme concept ou idée. Cela peut également aider à illustrer des points de vue plus difficiles à comprendre et à fournir des informations supplémentaires pour une meilleure compréhension. Les exemples demandés ont également aidé à clarifier des idées et à encourager une réflexion plus approfondie. La reformulation dans l'échange a aidé aussi à clarifier les points de vue des élèves et à leur donner une meilleure compréhension des concepts et des émotions sur lesquels ils tentent de réfléchir. La reformulation a également aidé à établir un dialogue plus constructif et a encouragé une participation plus active des élèves. Quant à la recherche de raisons suggérée dans le dialogue, cette demande a été utile pour aider les élèves à mieux comprendre leurs propres points de vue et à trouver des solutions à des problèmes. La recherche de raisons a également permis de clarifier les différents points de vue et a encouragé une plus grande compréhension mutuelle.

4.1.2 Pensée attentive

Nous analysons que l'animatrice a modélisé une attitude et des comportements associés à la sollicitude et à la pensée attentive. Par ses interventions et son attitude, elle a favorisé la mise en place d'un environnement de réflexion sûr et respectueux en encourageant les élèves à exprimer leurs points de vue et examiner avec respect les opinions des autres élèves.

Également, nous notons qu'elle a le souci de stimuler l'utilisation d'approches innovantes et ouvertes à la résolution de problèmes. Nous avons relevé ces stimulations dans différentes interventions en introduction des communautés de pratique.

Animatrice : Aujourd'hui, dans cette communauté de recherche, nous allons explorer les droits et les responsabilités. Chaque point de vue compte et mérite d'être entendu. Je vous invite à écouter les autres avec respect et à demander des précisions si nécessaire. On va essayer de coconstruire à partir des idées qui sont mises au centre, ici.

Animatrice : Il ne s'agit pas d'être critique par rapport à l'autre, la personne qui est en train de dire son idée, il s'agit d'ensemble réfléchir sur les idées, sur ce qu'on met au centre de notre cercle. Je remarque que vous êtes particulièrement calmes et silencieux aujourd'hui et ça nous aidera probablement à être plus attentifs et créatifs pour trouver des solutions et des réponses ensemble à notre question.

4.1.3 Les présupposés

À plusieurs reprises, l'animatrice a suggéré aux élèves de dépasser l'opinion et d'aller chercher l'argument, la ou les raisons qui soutiennent les fondements de ce qu'ils

avancent. Voici des exemples de questions que l'animatrice a adressées aux élèves participants lorsque des présupposés se sont invités dans les discussions :

- Que devons-nous admettre pour pouvoir soutenir que les garçons et les filles sont égaux ?
- De quoi avons-nous besoin pour que cela soit possible ?

Considérant que les présupposés peuvent nuire à l'identification d'une source crédible pour soutenir une opinion, l'animatrice a formulé le questionnement lors des communautés de pratique à visée réflexive, en regard des objectifs de la recherche, afin que les élèves puissent s'interroger sur leur processus d'identification et d'expression des émotions.

En somme, la qualité des interventions de l'animatrice en communauté de recherche à visée réflexive est cruciale pour encourager la participation des élèves, clarifier les points de vue et favoriser la compréhension mutuelle. En effet, l'animatrice doit porter une attention particulière à la forme des questions réflexives proposées aux élèves afin de stimuler leur réflexion sur leurs émotions et ainsi, favoriser une discussion significative, stimulante et adaptée au niveau de développement des élèves.

4.2 Analyse comparative des pré et post entretiens sur l'identification et l'expression des émotions

Les rencontres effectuées dans le cadre des entretiens pré et post expérimentations ont permis de recueillir des données verbales, qui ont été transcrites par des verbatim consignés et codifiés. Les données recueillies au cours de ces entretiens ont été observées selon la saillance de marqueurs explicites dénotant l'identification et l'expression d'émotions par les élèves.

Dans cette section, nous allons examiner l'identification et l'expression des émotions dans des entretiens pré et post expérimentations menées auprès d'élèves de 6e année du primaire. Nous allons explorer les différentes stratégies utilisées par les élèves pour identifier et exprimer leurs émotions, ainsi que les facteurs qui peuvent influencer ces compétences. Nous allons également discuter des implications pratiques de ces résultats pour les enseignants et les professionnels de l'éducation.

4.2.1 Analyse de l'identification spontanée des émotions de base

Pour débiter les entretiens pré et post expérimentation, l'animatrice a demandé aux élèves participants de nommer de manière tentative les émotions de base selon eux. Au cours de l'entretien pré expérimentation, tous les élèves ont eu besoin d'un temps de réflexion, c'est-à-dire en moyenne une dizaine de secondes afin de tenter une énumération en identifiant et en exprimant ce qu'ils pensaient être les émotions de base soit, la joie, la colère, la tristesse, la peur et le dégoût. En s'exprimant avec une intonation hésitante et interrogatrice, deux élèves sur cinq ont été en mesure d'identifier et de nommer les cinq émotions de base proposées par le modèle de Mikolajack et les autres élèves ont identifié et nommé quatre émotions de base sur cinq. Cependant, tous les élèves manifestaient de l'incertitude quant à leurs réponses. Une élève a insisté pour désigner *l'humour et l'excitation* comme des émotions qu'elle considérait de base. Un autre élève après hésitation s'est désisté d'avoir nommé la confusion comme émotion de base et, a choisi de retirer ce qu'il avait exprimé.

Par la suite, lors des échanges, diverses interrogations ont été posées par l'animatrice. Les élèves étaient invités à exposer l'identification et l'expression des émotions reconnues à la suite de la lecture d'une scénette. Les réponses, lorsqu'elles étaient présentes, se résumaient à un mot ou deux mots, lesquels tentaient d'exprimer l'émotion reconnue, mais ils n'y arrivaient pas forcément, et ce, sans ajouter rien

d'autre. Voici un extrait de comment se manifeste leur incertitude et la brièveté de la réponse :

Animatrice : Je te présente une autre scénette intitulée « Le secret de Marie ».

Marie dit à son amie Nénette, j'ai un secret à te confier, mais d'abord tu dois me promettre que tu ne le diras à personne, jamais.

Nénette est vraiment contente que Marie lui fasse confiance, mais elle hésite quand même. Elle se demande si elle va réussir à ne rien dire à Oscar, son meilleur ami.

Toi, comment tu penses que Marie qui porte son secret et souhaite le dire à Nénette son amie peut se sentir, quelle(s) émotion(s) peuvent être en lien avec cette situation ?

Molly : Bien, on a envie de le dire.

Dans cette situation l'élève a décrit le comportement qu'il souhaite manifester lorsque la situation propose d'être porteur d'un secret, plutôt que d'identifier et nommer la ou les émotions assujetties à cette situation telle que demandée par la question en entretien. Cette situation met en évidence l'importance de comprendre que les comportements et les émotions sont étroitement liés, mais qu'ils peuvent être difficiles à distinguer les uns des autres, du moins pour quelques-uns de ces participants.

Les observations relevant des entretiens post expérimentation dénotent une capacité augmentée en ce qui concerne l'identification et l'expression des cinq émotions de

base. Avec assurance cette fois, trois élèves sur cinq ont été en mesure de nommer non seulement les émotions de base et ils ont insisté pour continuer l'énumération avec des émotions secondaires. Une élève a signifié trois émotions qu'elle considérait importantes soit *l'angoisse, le sentiment d'être calme et celui d'être intimidé*. Aussi, une autre élève a ajouté aux émotions de base identifiées, celle de *l'angoisse et d'être chagrinée*. Enfin, une troisième élève a exprimé *le mal à l'aise, la gêne et le désespoir*. Les entretiens post expérimentation révèlent un engagement marqué dans la démarche réflexive et pour l'identification et l'expression des émotions. Tous les élèves ont franchi l'étape d'identification et de l'expression des émotions. Ils cherchaient aussi à donner des raisons pour justifier leurs propres émotions et identifier des hypothèses pour évaluer les raisons concernant non seulement le versant intrapersonnel, mais considérant aussi le versant interpersonnel en réussissant à transposer l'histoire de la scénette présentée à leur propre ressenti, en voici un exemple :

Animatrice : Voici que Bernadette a choisi un amoureux et qu'elle le présente à ses parents. Ses parents ne sont pas d'accord avec son choix. Toi, si tu étais dans cette situation, comment te sentirais-tu ?

Orion : Je me sentirais en colère parce que ce n'est pas le choix de mes parents, ce n'est pas à eux de décider avec qui je veux sortir, je ne me sentirais pas respecté. (Il y a un temps de réflexion de cinq secondes). Peut-être qu'ils ont peur que leur enfant se fasse maltraiter par leur chum aussi.

4.2.2 Prédominance des émotions négatives

Les émotions dites négatives ont prédominé dans l'exercice d'identification et d'expression spontanée des pré et post entretiens. Nous remarquons aussi que la situation pandémique et les mesures sanitaires ont été évoquées à différentes reprises durant les pré et post entretiens.

Animatrice : L'histoire parle du monde confiné qui veut se déconfiner et des spectacles qu'on aurait aimé faire ou voir alors que ça n'a pas été possible. Quelle(s) émotion(s) ça fait émerger chez toi ?

Ferinzé : De la tristesse, il y a du monde que je ne vois pas, ça fait un an et puis de la colère parce qu'il y en a qui ne respectent pas ça, puis ils invitent quand même des amis la fin de semaine et moi je ne peux pas.

Dans cet exemple, l'élève arrive à identifier et nommer deux émotions de base qui sont reliées à l'injustice qu'elle évoque. Il y eut un silence et l'extrait vidéo démontre qu'elle ressentait quelque chose d'intense et les émotions qu'elle venait de manifester semblaient difficiles à réguler, puisqu'elle avait les yeux dans l'eau à la fin de son intervention et les poings fermés, ce qui confirme tout à fait la tristesse et la colère qu'elle évoque. Le contexte amenait un sujet sensible et une manifestation d'une difficulté à gérer de manière appropriée les émotions qui venaient d'être identifiées et exprimées.

4.2.3 En quête de la « bonne réponse »

Lors de l'appréciation des échanges avec les élèves, nous percevons qu'il y a manifestement un désir de fournir « la bonne réponse ». À différentes reprises et à différents moments dans l'entretien post expérimentation, certains élèves manifestaient des réserves et révélaient des questionnements à savoir si leur réponse aux questions demandant d'identifier et d'exprimer les émotions associées aux scénettes représentait « la bonne réponse ». Voici quelques exemples comportant des extraits des entretiens pré-expérimentation qui soutiennent cette constatation :

Animatrice : Si je te disais que je te retire tous tes droits, comment te sentirais-tu?

Winston : Je ne sais pas... je ne sais pas c'est quoi la bonne réponse, mais moi je ne me sentirais pas bien.

Animatrice : Toi, comment te sentirais-tu si tu étais témoin de cette scène dans le musée?

Aurora : Heu bien... (il y a un délai de sept secondes), je ne sais pas si c'est bon, mais, le dégoût.

Nous pouvons discerner par ces différents segments des entretiens que les élèves semblent incertains de ce que peut représenter d'une part une émotion et d'autre part si cela correspond à la bonne réponse ou une réponse attendue.

4.2.4 Composante subjective de l'émotion et réflexivité

La posture cognitive de l'élève manifestée par un questionnement pour donner suite à sa tentative d'identification et d'expression de l'émotion dénote la recherche d'une bonne réponse ou d'une réponse attendue. La composante subjective de l'émotion est un élément important dans une communauté de recherche visant la réflexion sur les émotions. L'animatrice aura tenu compte de cette dimension dans le but d'aider les élèves à mieux comprendre leurs propres émotions et celles des autres, et à développer leur compétence émotionnelle. Cependant, il est important de reconnaître que cela peut également rendre la discussion plus complexe et nécessite une approche ouverte et inclusive.

Dans l'exemple qui suit, la remise en doute de sa propre émotion qui pousse l'élève à se référer à quelqu'un d'autre pour identifier à sa place ce qu'il ressent dénote des compétences limitées.

Animatrice : ...et dans le contexte où l'entraîneur encourage les meilleurs et que tu es témoin qu'il ne reconnaîtra pas l'avancement, les efforts de Clémence par exemple, qu'est-ce que tu pourrais ressentir ?

Mika : Bien je pourrais demander au coach, euh bien non attends, qu'est-ce que je pourrais ressentir...je pourrais demander au coach qu'est-ce qu'il pense que ça me fait ?

Quant à l'analyse des entretiens post-expérimentations, il est intéressant de constater qu'aucune des réponses ni interventions des élèves ne comportaient une hésitation ou demandaient si la réponse fournie était bonne ou non. Nous observons également que

les élèves ajoutent désormais une ou des raisons pour soutenir leur compréhension de l'émotion exprimée. La prise de parole est faite avec assurance et les élèves ajoutent parfois des raisons pour soutenir leur opinion et les émotions qu'ils associent aux différentes situations, ce qui n'avait pas été relevé dans les pré entretiens.

Animatrice : Tu dois raconter une histoire personnelle dans un texte que tu as à écrire dans la classe. La consigne de Madame votre enseignante est : rédiger un texte écrit avec un sujet, une expérience personnelle, je ne vais pas le lire ou le montrer aux autres élèves. Cependant, en corrigeant les textes, Madame ton enseignante se dit, wow, l'histoire de Élodie est extraordinaire, je pense la présenter aux élèves dès demain. Le lendemain, elle commence la journée par la lecture de ton texte même si elle avait dit qu'elle ne le partagerait pas avec le reste de la classe. Comment te sentirais-tu ?

Élodie : Trahie, parce qu'elle nous avait bien dit qu'elle ne partagerait pas et de la peine parce que je lui fais confiance à Madame X mon enseignante.

Animatrice : Nous sommes maintenant dans un cours de Karaté que tu suis depuis un an et le professeur s'intéresse seulement à ceux qui gagnent des compétitions, ceux qui performant. Toi tu réussis bien et tu gagnes dans les compétitions, donc le coach s'intéresse beaucoup à toi. Comment te sentirais-tu ?

Hayden : Je me sentirais fier de moi parce que je serais remarqué d'entre les autres et il remarquerait que je serais bon.

Les réponses des élèves identifient et expriment une émotion ou des émotions sur le plan intrapersonnel, dans tous les cas et pour chacune des questions proposées dans le post entretien. Les élèves sont en mesure d'identifier et d'exprimer clairement les émotions ressenties ou qui le seraient hypothétiquement, suivant la situation évoquée par la scénette, ce qui démontre une capacité renforcée et plus efficace par rapport au pré entretiens.

4.2.5 Réfléchir aux émotions, les siennes et celles des autres

Lors des pré entretiens, les réponses ont suggéré à différentes reprises et sous différentes formes, une justification qui semble représenter les raisons de l'émotion ressentie ou perçue comme un état de fait, représentant la réalité objective des personnages qui serait forcément celle de la personne qui se représente l'émotion vue de l'extérieur. Voici deux exemples :

Animatrice : À une certaine époque, les humains se posaient cette question: les filles sont-elles des êtres humains? [...]. Ils se demandaient si les femmes étaient des êtres humains comme les hommes. Qu'est-ce que ça pouvait faire aux femmes comme émotions d'entendre ça d'après toi ?

Béatrice : Bah je trouve que c'est vraiment... c'est chien pour les filles parce qu'on est des êtres humains comme eux.

Animatrice : Merci. L'histoire du livre que tu as choisi s'intitule les garçons et les filles et les personnages ne font pas de distinction importante entre les deux genres dans la dernière scénette que je t'ai partagée. Ils disent même que ça appartient aux extraterrestres de faire des différences. Quelles émotions penses-tu que les personnages peuvent ressentir si on insiste pour dire qu'il y a une différence ?

Béatrice : C'est sûr que c'est différents garçons et filles, mais c'est quand même un être humain les deux et ça vit sur la Terre quand même, la fille ce n'est pas un extraterrestre comme dans l'autre histoire qu'un gars pourrait dire.

Lorsqu'un élève ne peut nommer une émotion, il se contente de dire « c'est chien », cela peut indiquer qu'il a du mal à reconnaître et à comprendre ses propres émotions. De la même façon, si un élève argumente la situation plutôt que de répondre à la demande d'identification et d'expression d'une émotion par rapport à une situation précise, cette

réponse peut également indiquer que l'élève a du mal à communiquer ses émotions aux autres.

En conclusion, ce segment a mis en évidence l'importance de l'amorce de la réflexion en commun, de la pensée attentive et des présupposés concernant l'animation. Il a également été souligné que la quête de la « bonne réponse » dans l'identification des émotions et la composante subjective de l'émotion a pris une place prépondérante au commencement de l'expérimentation pour se voir progresser vers le déploiement de certaines compétences émotionnelles chez les élèves. En somme, ce chapitre a mis en avant la nécessité de réfléchir aux émotions, les siennes et celles des autres.

Ce segment conclut l'examen des pré entretiens et post entretien et nous amène à observer les différents faits saillants de la pratique d'une approche réflexive en communauté de recherche dans la classe.

4.3 Analyse de l'expérimentation en communauté de recherche à visée réflexive

Dans cette section, nous allons examiner les résultats de l'analyse des communautés de recherche menées par les élèves et animées par la chercheure. Nous allons explorer les thèmes émergents des discussions en communauté de recherche, ainsi que les stratégies utilisées par les élèves pour partager leurs perspectives.

4.3.1 Le contexte des communautés de recherche

À la première rencontre, la nervosité des élèves était palpable, ils se désorganisaient facilement lorsqu'ils avaient à prendre place dans le cercle aménagé pour entamer la communauté de recherche à visée réflexive. L'inconfort des élèves associés à la nouveauté et à la prise de parole devant un groupe était notable par la majorité des regards fixés sur le bureau devant eux et ils ne cherchaient pas de contact visuel avec l'animatrice ou leurs pairs. Ultérieurement, la situation s'est modifiée de manière positive. Dès la troisième rencontre, les élèves apparaissaient plus détendus de par leur posture, semblaient éprouver plus de confiance en eux par leurs élans de participation volontaires. À partir de la quatrième rencontre, nous pouvons aussi affirmer qu'ils ressentaient de la gratitude envers l'animatrice, puisque certains élèves ont exprimé dans le corridor à la suite des rencontres, en dehors des enregistrements concernant l'expérimentation, leur appréciation de pouvoir donner leur opinion, de discuter et réfléchir sur leurs émotions et leurs expériences.

Les premiers échanges où l'animatrice conférait les modalités de dialogue et l'invitation à identifier et nommer les émotions ayant trait aux échanges ont indiqué qu'ils n'étaient pas familiers avec les mots et les concepts associés aux émotions. Les élèves étaient ouverts à l'idée d'explorer le lexique des émotions et à nommer les différentes nuances associées aux émotions de base tout en donnant des exemples à la

demande de l'animatrice dans le but de favoriser la compréhension de ces dernières et de soutenir leur utilisation lors des échanges à venir.

Animatrice : est-ce que vous voyez une différence lorsqu'on dit « être chagriné » et « être désespéré », pouvez-vous donner des exemples de situations qui concordent avec ses nuances de la tristesse ?

Winona : Une amie n'a pas voulu jouer avec moi aujourd'hui et je suis chagrinée de ça.

Ursule : Mettons que tu as acheté un ticket à la Lotto avec tes derniers argents et que tu ne gagnes pas, tu pourrais être désespéré.

Les élèves se sont manifesté de manière volontaire et se prêtant à l'exercice dans leur classe et devant leurs pairs. Ils semblent manifester le désir d'apprendre et à comprendre leurs propres émotions et éventuellement celles des autres. Cela peut également indiquer qu'ils sont ouverts à la communication et à l'expression de leurs émotions aux autres.

4.3.2 Réflexivité et émotions

Dans l'optique où la réflexivité peut aider les élèves à reconnaître leurs propres émotions et celles des autres élèves en contexte de communauté de recherche à visée réflexive, nous avons tenté d'identifier si les échanges entre les élèves et les interventions de l'animatrice pour relancer et faire progresser la réflexion démontraient que le processus réflexif de l'élève lui permettait de valider ou d'invalidé certaines

informations quant à l'analyse de ses émotions et celles des autres. Les extraits suivants comportent l'intervention de différents élèves, soutenue par l'animatrice sur la thématique de *la confiance et la trahison*.

Animatrice : Est-ce que vous faites facilement confiance aux autres à l'école ?

Antonin : Je ne fais pas confiance aux autres parce que j'ai l'impression qu'ils me trahiront facilement.

Animatrice : Ok. Qu'est-ce qui pourrait t'en empêcher, qu'est-ce qui te fait croire cela ?

Antonin : J'ai peur ... j'ai peur de pas être respecté puis être trahi.

Animatrice. Merci Antonin. Est-ce que d'autre parmi vous ont différent point de vue ?

Mickey : Moi aussi, je suis anxieux puis j'ai peur que quelqu'un me trahisse, mais si je fais tout le temps ça, ça veut dire que c'est comme si je pensais que tout le monde est capable de me trahir.

Animatrice : Y a-t-il quelque chose qui pourrait te faire changer d'avis ?

Mickey : Je ne sais pas.

Animatrice : Est-ce que quelqu'un pourrait nous aider ?

Anaïs : Je suppose qu'y a des personnes en qui on peut avoir confiance et d'autres personnes pas vraiment qui trahissent plus facilement. On peut peut-être se forcer à faire plus confiance aux autres et voir après s'ils me déçoivent pour vrai.

Animatrice : Pour toi Mickey et les autres, est-ce que c'est aidant, êtes-vous d'accord ou non avec ce qu'Anaïs nous propose ?

Mickey: Je pense c'est une bonne idée. On est humain et on fait des erreurs des fois. Si moi, je pense que mes amis peuvent me faire confiance, bien, il y a sûrement des amis à qui je peux donner ma confiance.

4.3.3 Le partage social des émotions en classe en communauté de recherche

Les animations, les interventions et la participation des élèves aux communautés de recherche à visée réflexive semblent avoir favorisé le partage social des émotions et encourager les élèves à se révéler, à écouter les autres et à trouver des solutions constructives à leurs opinions divergentes ou à des situations qui auraient pu être conflictuelles.

En plus, des habiletés intellectuelles appuyées sur la pratique d'une approche réflexive, à partir de la quatrième rencontre avec les élèves, les réponses présentent un souci de l'autre, une démonstration d'empathie et de sollicitude représentée à différents degrés, qui constituent également un des socles importants d'une communauté de recherche qui se prend en charge.

De même, les réponses avancées par les élèves sont d'ailleurs produites avec un délai de réflexion qui semble favoriser l'apport d'éléments qui tentent désormais d'expliquer des causes et d'invoquer des raisons soutenant l'émotion identifiée et exprimée. Nous

pouvons nous référer aux deux segments suivants d'une communauté de recherche portant sur la thématique *les artistes et le monde* qui en font état.

Mathisse: Je suis vraiment surprise d'apprendre que Léonard de Vinci était artiste et ingénieur.

Animatrice : Es-tu surprise d'être surprise ?

(Rires)

Mathisse : Oui et je me demande comment les inventions d'un ingénieur peuvent être prises pour de l'art ?

Animatrice : Est-ce que quelqu'un peut aider Mika à répondre à cette question? Oui, élève A.

Ibrahim : Eh bien, je pense que les ingénieurs imaginent des choses qui n'existent pas et les font devenir vrai avec des matériaux et des technologies. C'est pour ça que leurs créations peuvent être des œuvres d'art.

Animatrice : Merci Ibrahim. Et si tu réussissais par ton imagination ingénieuse à créer de l'art, quelles émotions ressentirais-tu?

Yasmine : De la fierté et être impressionnée parce que ça marche ou que les gens aiment ça.

Dans ce premier exemple, suite à la manifestation de l'émotion de surprise de l'élève, l'animatrice relance avec une question qui interroge dans le but de valider si l'émotion nommée se confirme et s'avère être soutenue après avoir exprimé son idée à la classe, à savoir si cela aurait pu être de la confusion, de l'inquiétude ou une autre émotion. L'élève enchaîne avec une question qui énonce en quelque sorte un conflit cognitif qui l'occupe concernant les liens possibles entre l'ingénierie et les œuvres d'art. Ensuite, la recherche en commun se poursuit et l'animatrice tente de relayer la parole à un autre

élève pour interroger ces liens et faire une exploration consciente et systématique des pensées afin de trouver des réponses, des causes et proposer des solutions pour répondre à ce conflit cognitif et permettre de mieux comprendre la ou les émotions qui se sont profilées lors de la situation initiale.

Jasmine: Oui, moi aussi je ne croyais pas ça qu'il [Léonard De Vinci] pouvait être tout ça en même temps. J'ai vu la Joconde au Louvre et j'étais déçue parce qu'elle était plus petite que je pensais.

Animatrice : Est-ce que tu penses que tu étais déçue par la taille de l'œuvre ou déçue que ton idée ne représentait pas la réalité?

Jasmine : Les deux, parce que j'ai attendu longtemps et qu'on en entend parler et les fois que je l'ai vu à la télé elle avait l'air grande et je m'étais imaginé ça.

Ferinzé : Moi aussi je l'ai vu et je pensais qu'elle était plus grande que ça aussi, mais j'étais satisfaite de la voir après la file d'attente et que ça faisait longtemps que j'attendais ça.

Dans le second exemple, nous constatons une capacité de réévaluation de la réponse de l'élève Jasmine à la suite du questionnement de l'animatrice. Cet échange propose de revisiter et reconsidérer la réflexion initiale émise et les raisons qui soutiennent l'identification de l'émotion exprimée. Cette séquence présente une divergence d'opinion ou de point de vue et fait la démonstration que chaque personne a sa propre perception et interprétation de la situation, ce qui peut entraîner des émotions différentes. La communauté de recherche à visée réflexive aura permis dans ce cas de modéliser pour un même sujet des opinions et des émotions différentes, ce qui a permis aux élèves impliquées de contextualiser leurs propres émotions et celles des autres

élèves et de comprendre qu'elles sont reliées à des situations et des perceptions qui peuvent être divergentes, mais non moins légitimes.

Somme toute, l'analyse montre que les élèves ont initialement ressenti de la nervosité et de l'inconfort lors des premières rencontres, mais ont progressivement gagné en confiance grâce à leur participation active aux communautés de recherche à visée réflexive. Ils ont également développé une meilleure compréhension et utilisation du vocabulaire des émotions.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5. Introduction

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats de recherche en lien avec les deux objectifs visés, soit : 1) Analyser la qualité des interventions de l'animatrice concernant l'identification et l'expression des émotions durant les communautés de recherche à visée réflexive. 2) Décrire les manifestations des compétences émotionnelles des élèves concernant le versant intrapersonnel soit, identifier et nommer leurs émotions. Pour ce faire, dans une première partie, la discussion portera sur le premier objectif et la seconde partie sur le second objectif.

5.1 Les qualités de la personne animatrice

Pour animer une communauté de recherche qui soutient une approche réflexive et favoriser en même temps le développement des compétences émotionnelles, la personne qui anime doit posséder certaines qualités essentielles. Selon Shankland et al., (2018), elle doit tout d'abord être empathique et bienveillante, être à l'écoute des élèves et des autres membres du groupe. Elle doit également encourager l'expression des émotions et des idées et créer un espace sûr pour la discussion et l'apprentissage. De plus, elle doit avoir une bonne connaissance des habiletés sociales et émotionnelles

et être en mesure de fournir des exemples pertinents et des exercices intéressants et engageants. Enfin, elle doit posséder des compétences de gestion de groupe et de médiation afin de veiller à ce que tout le monde se sente à l'aise et libre d'exprimer ses opinions. En encourageant les élèves à exprimer et à comprendre leurs émotions, l'animatrice qui est également pédagogue, non seulement anime les communautés de recherche à visée réflexive, mais aide à créer un environnement propice aux apprentissages. Dans les paragraphes suivants, nous précisons des particularités des qualités analysées chez l'animatrice tout en émettant des recommandations à propos de certaines de ces qualités.

5.1.1 Un espace-temps

Le dicton « donner du temps au temps » signifie qu'il est important d'être patient et de laisser les choses se dérouler naturellement sans essayer de précipiter les événements. Dans un contexte éducatif où les élèves sont invités pour la première fois à réfléchir sur les émotions, cela signifie qu'il est important de ne pas se décourager si l'amorce des réflexions et des discussions ne se fait pas d'emblée. Il faut être patient et persévérant, car l'instauration d'une communauté de recherche est synonyme de processus et peut prendre du temps. En donnant aux élèves le temps de réfléchir par eux-mêmes, cela peut permettre aux élèves de mieux comprendre et gérer leurs émotions lorsqu'ils sont confrontés à des situations nouvelles amenant une problématique, ce qui aura été le cas lors des communautés de recherche puisque c'était

une première expérience en ce genre pour tous les élèves de la classe. « Le passage par le temps du dialogue portant sur la réflexion est donc nécessaire. C'est alors que l'expérience affective qu'est l'émotion peut devenir une expérience réfléchie » (Duclos, 2012, p. 26). De plus, en les encourageant à perpétuer une discussion constructive dans le cadre de la recherche, l'animatrice encourage le respect mutuel et le partage des points de vue différents entre les personnes participantes. « Dans la mesure où les objectifs poursuivis par l'approche réflexive sont beaucoup plus complexes que la simple transmission de techniques ou de connaissances, cette approche exige du temps » (Pons et al., 2019, p. 11).

Nous observons que de proposer un temps de réflexion individuel aux élèves avant qu'ils ne s'engagent dans une réflexion en communauté de recherche peut offrir plusieurs avantages, tels que :

- Encourager la participation de tous les élèves : en donnant un temps de réflexion individuel, chacun des élèves a l'opportunité de réfléchir à la question et de formuler sa réponse, sans être influencé par les autres élèves. Cela permet à tous les élèves de participer activement à la discussion en communauté de recherche.

- Améliorer la qualité des réponses : le temps de réflexion individuel permet aux élèves de réfléchir plus profondément sur la question sans être pressés de répondre immédiatement. Ainsi, les réponses sont souvent plus réfléchies, plus précises et plus complètes.

- Favoriser la confiance en soi : le fait de prendre le temps de réfléchir individuellement avant de s'engager dans la discussion permet aux élèves de se sentir plus confiants dans leurs réponses. Ils ont ainsi la possibilité de réfléchir à leur propre rythme et de formuler leurs pensées sans être intimidés par les autres élèves.

- Encourager la diversité des points de vue : le temps de réflexion individuel peut permettre aux élèves d'explorer différentes perspectives et points de vue sur la question, ce qui peut enrichir la discussion en commun.

5.1.2 Un dialogue libre et ouvert

Le dialogue libre et une dynamique où l'expression des émotions se voit grandissante sont un aspect non négligeable qui a retenu notre attention au fur et à mesure que les rencontres se succédaient en communauté de recherche. Il faut retenir que d'une part, l'environnement social a un impact sur la façon que les individus ont de gouverner leurs émotions et, d'autre part, que l'expression d'une émotion peut avoir à son tour un impact sur l'environnement social (Pekrun, 2006), notamment en permettant à autrui d'inférer certains besoins (Mikolajczak et Bausseron, 2012). Enfin, dans le cas qui nous occupe, l'importance est de permettre aux élèves d'interagir ouvertement dans cette dynamique. L'établissement d'un environnement sûr et sans jugement pour les élèves apparaît favorable pour apprendre à reconnaître et à exprimer leurs émotions plus librement. En effet, la sécurité psychologique apparaît offrir une sorte de « cocon protecteur » où les élèves peuvent parler ouvertement et en toute confiance, ce qui est

fondamental et essentiel à la réflexion et à l'introspection et cela semble permettre d'apprécier davantage les dialogues et encourage les élèves à perpétuer une discussion constructive.

L'approche de l'animatrice visant à favoriser un dialogue ouvert et à permettre l'expression émotionnelle des élèves est un aspect crucial qui a retenu notre attention. Cette approche a permis de créer un environnement sûr qui favorise la sécurité psychologique et encourage les élèves à parler librement et à s'introspecter de manière constructive. L'animatrice a su donner la priorité à la création d'opportunités pour les élèves d'exprimer leurs opinions et leurs sentiments en toute sécurité, sans crainte de jugement. Cette approche peut aider les élèves à explorer leurs émotions et leurs besoins tout en favorisant des discussions constructives.

De plus, lorsque les élèves cherchent à se conformer à une désirabilité sociale, la personne animatrice devrait alors adopter une stratégie qui met l'accent sur l'opportunité d'exprimer leurs opinions et leurs sentiments en toute sécurité. Il est important de faciliter des discussions ouvertes et d'encourager les élèves à explorer leurs émotions, sans les juger.

5.1.3 La forme des questions

En tant qu'animatrice de communauté de recherche, il est important de porter une attention particulière à la forme des questions réflexives proposées aux élèves qui

réfléchissent sur les émotions, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la façon dont les questions sont formulées peut avoir un impact sur la qualité des réponses des élèves et leur niveau d'engagement dans la discussion. Selon une étude menée par Daniel et al. (2017) sur les stratégies de questionnement utilisées par les personnes enseignantes lors des communautés de recherche, il a été constaté que lorsque des questions ouvertes sont formulées, les élèves fournissent des réponses plus approfondies et complètes, ce qui améliore leur expérience sociale et individuelle. Les questions doivent être claires, précises et adaptées à leur âge afin que les élèves puissent les comprendre et y répondre de manière significative. Pour inciter les élèves à réfléchir par eux-mêmes et à discuter des émotions, il est important de poser des questions ouvertes qui encouragent la réflexion personnelle. Les questions ouvertes permettent manifestement de s'exprimer et de partager leurs pensées et leurs émotions.

Un aspect important se dégage de l'observation des interventions à visées réflexives et à tenir en compte pour l'animatrice consiste à inviter davantage et directement les personnes participantes à se poser des questions entre eux afin de leur permettre de développer leur capacité à formuler des problèmes, à percevoir des difficultés et interroger les différents éléments de réponses, etc.

Plus spécifiquement, pour développer sur les émotions, les questions pourraient être adressées ainsi :

- Est-ce que tu as essayé d'identifier les émotions des personnes qui ne pensent pas comme toi?
- Comment pourrais-tu essayer de comprendre les émotions des personnes qui ont des opinions différentes des tiennes?

Tel que stipulé par Lafortune et al. (2004), les penseurs « non critiques » voient peu ou pas de rapport entre leurs émotions et l'expression de leur pensée. Par exemple, lorsque l'animatrice demande aux élèves : « Êtes-vous d'accord ou non et pourquoi avec l'affirmation suivante : Les droits et les devoirs sont des obligations qui doivent être respectées par tous avec compassion et empathie. Le processus de réflexion suggéré demande de reconnaître et d'identifier les émotions et les pensées qui sous-tendent les droits et les devoirs pour eux. Il s'agit de prendre conscience des émotions qui sont associées à ces obligations et de les intégrer dans la réflexion afin de mieux comprendre leur importance et leur impact.

5.1.4 La pensée attentive, vigilante, bienveillante

En examinant attentivement les différentes interventions de l'animatrice, nous pouvons percevoir que l'approche réflexive s'appuie sur la pensée attentive pour aider les élèves à conscientiser comment leurs processus mentaux influencent leurs émotions et à apprendre à mieux comprendre leurs motivations, les raisons qui soutiennent leurs opinions, leurs valeurs et éventuellement leurs émotions. Dans le cadre de l'approche

réflexive, nous pouvons relier cette dimension comme un complément à la pensée critique, afin de prendre en compte les dimensions affective et relationnelle (Lipman, 1995). Puisque cette manière d'être est également une invitation faite aux élèves à reproduire cette attitude au sein de la communauté de recherche, le groupe et les dialogues qui s'y sont opérés se sont vus teintés de la pensée attentive et à révéler une des potentialités de l'approche. Ces aspects appellent à considérer la place et la définition opérationnelle qui est donnée à la pensée attentive des pédagogues qui sous-entend la bienveillance lorsqu'il est question d'enseignement et, plus particulièrement, celle de l'éducation relative aux compétences émotionnelles.

Cette constatation pourrait inciter une réflexion sur ma propre pratique plus largement, auprès d'autres catégories d'apprenants et inviter mes collègues à valider comment le personnel enseignant modélise cette habileté socioémotionnelle qui a une incidence directe sur l'apprenant, plus particulière pour favoriser de manière durable les apprentissages, non seulement académiques de l'élève, mais les capacités reliées à leurs émotions et par ricochet leur bien-être à l'école (Shankland et al., 2018).

5.1.5 Dépasser l'opinion

L'habileté à dégager des présupposés est une des plus importantes qualités que nous devons pratiquer lorsque nous engageons un dialogue à visée réflexif, parce qu'elle permet d'aller à la source de l'opinion. Parfois difficile pour les élèves de s'adonner à cette habileté puisqu'elle s'adresse aux « non-dits ». L'un des grands avantages de

proposer aux personnes participantes de dégager les présupposés permet de remonter aux sources de ce que l'on croit savoir, ce qui permet également de soutenir l'identification et l'expression des émotions résultant de l'objet de discussion en cours tout en préparant le terrain pour l'expliquer.

Nous avons dénoté plusieurs avantages à dégager les présupposés lors des discussions-réflexions dans une communauté de recherche avec des élèves de 6^e année pour introduire le développement des compétences émotionnelles. Tout d'abord, en prenant conscience de leurs propres présupposés, les élèves peuvent mieux comprendre comment leurs croyances et leurs expériences influencent leur compréhension et leur expression des émotions. Ils peuvent également apprendre à remettre en question leurs présupposés et à considérer d'autres perspectives, ce qui peut favoriser leur développement intellectuel et social.

Ensuite, la déconstruction des présupposés peut aider les élèves à comprendre comment les stéréotypes, les préjugés et les attitudes négatives peuvent affecter leur propre posture émotionnelle et celle des autres. En comprenant mieux les mécanismes de la pensée et de la perception, les élèves peuvent devenir plus conscients de leurs propres émotions et des émotions des autres, ce qui peut améliorer leur capacité à communiquer et à interagir de manière positive.

En encourageant les élèves à dégager les présupposés, l'animatrice leur a permis de découvrir les opinions sous-jacentes qui formaient la base de leurs croyances. Cela a non seulement aidé les élèves à remettre en question leurs croyances et à considérer d'autres perspectives, mais les a également préparés à expliquer leurs émotions et à s'engager dans le développement de leur pensée.

Enfin, la réflexion sur les présupposés peut aider les élèves à développer leur pensée critique et leur capacité à évaluer les informations et les expériences de manière plus objective. Nous confirmons cette appréciation en nous basant sur les propos de Lafortune et al. (2005), ainsi que ceux de Lafranchise (2010), et nous soutenons une approche réflexive et analytique des émotions qui surgissent chez soi-même et chez l'autre, afin d'accéder à leurs significations profondes, d'identifier leurs causes et leurs conséquences.

5.1.6 Biais cognitifs ou déformation de la réalité

La technique d'animation de dialogue à visée réflexive mise en place par McKay et al. (2007) et décrite par Mikolajczak (2014) implique l'examen des arguments soutenant ce que nous pensons et ressentons, ainsi que l'analyse des arguments qui s'opposent à ces pensées et sentiments. Il y a là un lien très fort entre les habiletés de pensée et les émotions. Il faut alors faire attention aux biais cognitifs liés aux émotions, notamment le biais de confirmation, de contamination, de sélection et de focalisation. Le biais de

confirmation affecte la façon dont une personne traite l'information et tend à affaiblir sa capacité à percevoir des informations contradictoires. Le biais de contamination se manifeste par le fait que les individus font du surinvestissement dans la recherche et l'interprétation des informations qui répondent à leurs besoins affectifs. Le biais de sélection se produit lorsqu'une personne ne réagit qu'aux stimuli qui satisfont ses besoins affectifs et exclut ceux qui ne le font pas. Enfin, le biais de focalisation fait en sorte qu'une personne accorde trop d'importance à un seul aspect d'une situation ou d'un problème, ce qui peut conduire à des erreurs de jugement et à des conclusions biaisées.

La conséquence d'une démarche réflexive en regard de différentes croyances, ou biais est évidente : changer notre perception permet de changer notre émotion (Ochsner et Gross, 2005) et au surplus de fréquenter l'habileté de l'autocorrection qui manifeste la faillibilité et en même temps toute la complexité des apartés silencieux, mais non moins importants entre pensées et émotions qui méritent d'être amenés au grand jour par des échanges constructifs dans un contexte d'apprentissage.

Dans notre contexte, l'accompagnement réflexif par l'animatrice est un moyen qui s'est avéré efficace pour aider les élèves de 6^e année à développer des capacités cognitives, à acquérir une meilleure compréhension des croyances limitantes et à développer des stratégies d'adaptation des pensées et, dans cette recherche, celles en lien avec l'identification des émotions. En travaillant avec une animatrice consciente de ces

biais, les élèves ont réfléchi et repensé leurs pensées initiales, en s'interrogeant sur la manière dont leurs propres biais cognitifs et leurs croyances limitantes. L'interaction entre les élèves et la co-construction de sens participe à la manière par laquelle leurs pensées et leurs émotions influencent leurs actions et leurs choix. Les élèves peuvent alors mieux comprendre, ce qui provoque leurs biais et leurs croyances limitantes, ce qui facilite leur prise de conscience et leur capacité à prendre des décisions plus éclairées et plus conscientes. Cela est d'ailleurs en accord avec ce que soutiennent Kennedy-Moore et al. (1999) cité dans Mikolajczak et al. (2020) à savoir que « le travail cognitif permettrait à l'individu de réorganiser cognitivement les représentations de son expérience émotionnelle » (p. 98).

5.2 Les manifestations des compétences émotionnelles des élèves

L'expérimentation de l'approche réflexive en communauté de recherche encourage les élèves à réfléchir sur leurs expériences et à construire leur propre compréhension, ce qui s'est avéré dans notre contexte, être un moyen efficace pour développer aussi leurs habiletés cognitives qui vont de paires avec le déploiement des compétences émotionnelles. Les travaux de Damasio (2006) évoquent d'ailleurs un rapport primordial entre émotion et cognition par lequel l'émotion peut participer à accompagner le développement de la pensée. En outre, la dimension du processus qui s'amorce dans la quête du savoir et la possibilité d'y associer les émotions dans la création d'une communauté de recherche a également joué un rôle dans la

manifestation des compétences émotionnelles des élèves. L'animation de communauté de recherche à visée réflexive s'est donc révélée être un outil opérant pour influencer favorablement la manifestation de certaines compétences émotionnelles chez les élèves de 6^e année. Dans cette section, nous allons discuter de chacune de ces manifestations.

5.2.1 S'engager dans le processus

Le comportement des élèves lors de l'entretien préliminaire montre une certaine incertitude et hésitation lorsqu'il s'agit d'identifier et d'exprimer leurs émotions de base. Au lieu de cela, ils donnent des réponses descriptives de leur comportement. Cela peut indiquer que les élèves ne sont pas encore à l'aise avec l'identification et l'expression de leurs émotions. Ceci nous amène à reconsidérer les prémisses pour les élèves de 6^e année avant de les inviter à s'engager dans le processus de réflexion visant le déploiement de leurs compétences émotionnelles. Nous pensons qu'à l'extérieur du contexte de recherche, donc en situation réelle dans une classe, que cette démarche implique de la part des élèves une compréhension de l'importance de l'expression émotionnelle dans leur cheminement et leur développement, donc des explications quant aux notions fondamentales des compétences émotionnelles qui pourraient aussi s'arrimer à leur motivation intrinsèque pour s'impliquer dans la démarche. Cette proposition correspond notamment aux travaux Lyubomirsky et al. (2011) qui proposent que plus l'individu présente une motivation intrinsèque importante et pratique régulièrement les exercices proposés, plus les bénéfices soient importants.

En revanche, lors des post-entretiens, la capacité des élèves à identifier et nommer les émotions de base s'est améliorée, et ce, avec assurance. Cela montre un engagement marqué dans la démarche réflexive pour l'identification et l'expression des émotions. Il est important de reconnaître que la capacité des élèves à identifier et exprimer leurs émotions peut être améliorée avec une pratique continue.

5.2.2 Anticiper le dualisme et inviter la nuance

Le dualisme est une tendance à penser en termes de bon et de mauvais, de bien et de mal, de noir et de blanc. Cette façon de penser est présente chez les élèves de 6^e année, ce qui présente une propension à avoir une vision simpliste des choses. Cependant, lorsqu'il s'agit d'identification et d'expression des émotions, il est important pour les élèves de comprendre que les émotions ne sont ni bonnes ni mauvaises en soi, mais qu'elles sont simplement des réponses naturelles à des situations. Les élèves doivent apprendre à nuancer leur réflexion initiale et à comprendre que les émotions peuvent être complexes et difficiles à comprendre. Dans ce contexte, l'engagement dans le processus de réflexion pour développer leurs compétences émotionnelles peut aider les élèves à mieux comprendre et gérer leurs émotions de manière nuancée, en les aidant à voir au-delà du dualisme et à apprendre à accepter et à gérer une gamme plus large d'émotions.

5.2.3 En quête de la « bonne réponse »

Ce concept utilisé en psychologie et en sociologie prend la forme d'un biais qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs. Il est à souligner que ce processus peut prendre une forme implicite, ce qui voudrait dire que les personnes participantes voudraient donner une certaine image d'eux-mêmes de façon inconsciente. Selon Pansu et Beauvois, (2004), il s'agit d'une désirabilité sociale, laquelle peut se définir comme étant « l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social » (p. 171). Ce mécanisme invite inévitablement un manque de réflexivité et donc limite la capacité d'une personne à gérer efficacement ses émotions.

En contexte scolaire, les élèves cherchent à se conformer aux normes sociales afin d'obtenir une certaine acceptation et reconnaissance. Cette manifestation pourrait les empêcher d'exprimer leur véritable émotion ou de comprendre les comportements et les émotions des autres. Il est important dans ce contexte de guider les élèves pour qu'ils comprennent que chaque personne gère ses émotions de manière différente et que toutes les réponses sont légitimes. Ce qui nous amène à reconnaître l'importance de la subjectivité des émotions puisqu'elle peut être influencée et particulièrement en contexte scolaire par des facteurs tels que l'environnement, la qualité de la relation pédagogique, les expériences antérieures d'apprentissage, les croyances de l'élève.

Enfin, la décision soumise par exemple à un désir sous-jacent de fournir une réponse attendue, une « bonne réponse » et non réfléchie, ne participe d'aucune façon aux développements des habiletés cognitives ni à celui des compétences émotionnelles qui nous sont chères dans cet essai.

5.2.4 Réflexion et émotion

Nous avons vu auparavant que l'émotion ne dépend pas seulement de la situation elle-même, mais de la perception qu'en a l'individu. Ainsi, ce sont les jugements et l'évaluation de la situation qui déterminent l'émotion, et non pas la situation en elle-même (Lazarus et al., 1984). L'élève qui remet en question ses émotions risque de compromettre sa capacité à reconnaître et à saisir pleinement la portée de ses émotions.

Nous pouvons observer la réserve des élèves à exprimer ce qu'ils ressentent en termes d'émotions comme une difficulté comme le précise le Ledoux (2005) à être en contact avec la composante subjective de leur ressenti. Par conséquent, accéder à ce qui est ressenti comme émotion dans le moment présent peut poser différents problèmes. D'abord, l'élève aura du mal à s'autoréguler et à prendre des décisions éclairées basées sur une compréhension approfondie de ses propres sentiments et besoins. De plus, cette situation peut entraver sa capacité à percevoir et respecter les sentiments des autres et à maintenir des relations harmonieuses avec ses proches et ses pairs.

Bien qu'il y ait une opposition historique entre la raison et les émotions du point de vue philosophique, il est évident que la prise de décisions et la gestion des émotions sont étroitement liées. Cela s'explique par le fait que, chez un individu en bonne santé, toute situation de choix, et plus encore si elle comporte des risques, est associée à une activation émotionnelle (Mikolajczak et al., 2009). Ce qui nous ramène à l'importance d'être en mesure de raisonner non pas sur l'émotion qui se présente, mais bien de se rendre compte des mécanismes qui sous-tendent la façon de penser en regard de ce qu'évoque la composition et la source de cette émotion qui éventuellement pousseront l'individu à l'action. De là, l'intérêt à développer une pensée critique qui est capable de se déployer au-delà d'une pensée dichotomique et polarisée.

Par définition, si une situation donne lieu à une émotion, c'est qu'elle est perçue d'une certaine manière. Il y a alors une avenue positive lorsque l'individu tient compte de la question qui tente de valider ou d'invalider l'émotion identifiée. D'une certaine manière, il peut y avoir une manifestation à l'ouverture de réévaluer la situation, ce qui pourrait participer à modifier la perception initiale. Une telle réévaluation requiert un effort cognitif et, dans le contexte pédagogique qui nous intéresse, il y a là une fenêtre d'opportunité pour accompagner l'élève dans une discussion à visée réflexive qui vraisemblablement pourrait participer au développement des premières compétences émotionnelles qui consisteraient à identifier et à exprimer les émotions, et engagerait aussi l'élève dans la régulation.

La capacité à identifier les émotions des autres est essentielle pour pouvoir interagir avec eux d'une manière constructive et respectueuse, surtout en contexte scolaire en ce qui concerne l'élève. Il est également possible que l'élève n'ait pas une bonne connaissance de ses propres émotions et sentiments, ce qui peut entraver sa capacité à reconnaître et à comprendre les émotions des autres. Cette constatation nous rapporte à l'angle d'approche de Rimé en 2009 (cité dans Mikolajczak et al., 2020), permettant de témoigner au-delà de l'observation des réponses des élèves, relevées dans les entretiens et les discussions en groupe, de certains processus, voire mécanismes sous-jacents qui déclenchent l'expression des émotions ou non lorsqu'il est question du partage social de ces dernières. Le partage social des émotions peut donc aider à identifier et à exprimer des émotions en fournissant un cadre pour la reconnaissance et l'expression des émotions. En partageant des émotions avec d'autres, les individus peuvent apprendre à reconnaître et à exprimer leurs propres émotions. De plus, le partage social des émotions peut aider à créer des liens entre les individus et à renforcer les relations.

5.2.5 Pratiquer de manière itérative.

D'un point de vue analytique qualitatif, il semble que les élèves aient développé, le temps de l'expérimentation, leur capacité à reconnaître et à exprimer leurs émotions. Depuis la première rencontre, ils n'arrivaient pas spontanément à identifier et exprimer

les émotions reliées au sujet abordé. Désormais, ils le font de manière plus directe et ouverte.

L'approche réflexive des émotions vise à encourager les élèves à prendre du recul et à mieux comprendre leurs émotions et leurs réactions. Elle vise à les aider à développer une meilleure compréhension de leurs propres émotions et à mieux communiquer avec les autres. Cette approche ne cherche pas à rationaliser l'émotion, mais à encourager une réflexion plus approfondie sur le sujet.

Cela s'est produit par le biais d'une meilleure compréhension des situations et des émotions impliquées par la pratique répétée de partager des histoires et des anecdotes personnelles et par la réflexion sur leurs points de vue et celui des autres.

CONCLUSION

En conclusion, ce travail nous a permis de confirmer en partie notre hypothèse initiale selon laquelle il est nécessaire et bénéfique de créer des espaces réflexifs dans un contexte éducatif afin de stimuler la pensée critique, attentive et créative, ainsi que le développement des compétences émotionnelles. Compte tenu de la situation précaire des compétences émotionnelles à l'école, nous pouvons nous appuyer sur ce travail pour promouvoir une approche réflexive en communauté de recherche comme une solution efficace pour répondre aux besoins émotionnels des élèves et favoriser leur développement émotionnel à l'école.

Il est indéniable que les émotions jouent un rôle important dans le contexte scolaire et qu'elles peuvent avoir un impact significatif sur les apprentissages des élèves. Les recherches récentes ont mis en avant l'importance des compétences émotionnelles dans le développement cognitif et émotionnel des élèves. Les auteurs Grossenbacher et Riva (2018) soulignent que les émotions doivent être considérées comme faisant partie intégrante des apprentissages à l'école. Cependant, il est regrettable que la dimension émotionnelle soit souvent négligée dans le cursus scolaire. En somme, il est temps que les instances décisionnelles reconnaissent l'importance des émotions dans le contexte scolaire et mettent en place des programmes d'enseignement qui valorisent le

développement des compétences émotionnelles des élèves pour leur permettre de réaliser leur plein potentiel.

Rappelons que, selon Lafortune et al. (2004), les auteurs du livre *Les émotions à l'école*, les émotions ne sont pas en opposition avec la raison ou la pensée, mais constituent plutôt un élément essentiel de tout processus de pensée. Les émotions affectent notre vision de la réalité et influencent donc notre manière de percevoir et d'interpréter le monde qui nous entoure. En ce qui concerne les émotions et le contexte éducatif dans la recherche concernant les sciences de l'éducation, elle a plutôt privilégiée dans les années antérieures les analyses concernant les dimensions comportementales et cognitives des élèves et du personnel enseignant, en choisissant de mettre l'accent sur le raisonnement et les connaissances. Cependant, récemment, les composantes ayant trait aux émotions ont été considérées et étudiées, comme le rapporte Mikolajczak et al. (2020). La compréhension des émotions à l'école peut avoir une incidence positive sur le rapport aux apprentissages, car elle peut aider les élèves à mieux se concentrer, à se sentir plus à l'aise dans leur environnement d'apprentissage, à mieux communiquer et à travailler en équipe, ce qui peut améliorer leurs performances scolaires.

Selon Brackett et Rivers (2014), la compréhension des émotions dans un cadre d'apprentissage scolaire signifie que les élèves doivent être en mesure de reconnaître et de comprendre leurs propres émotions et celles des autres. Cela peut inclure la capacité de reconnaître les expressions faciales, les tonalités de voix et les comportements qui

peuvent indiquer des émotions, ainsi que la capacité de comprendre comment les émotions peuvent influencer leurs propres pensées et leurs actions.

Notre expérimentation et ses conclusions s'arriment à ce que Ledoux (2005), dans son ouvrage *Le cerveau des émotions* affirme que les émotions peuvent influencer la façon dont nous pensons et nous nous comportons. Enfin, il soutient que les émotions peuvent être modifiées par des facteurs cognitifs tels que la mémoire, l'attention et la perception, des éléments non négligeables pour les professionnels de l'éducation qui s'intéressent au développement des compétences émotionnelles. Il est bien établi que le développement des compétences émotionnelles est lié à des facteurs cognitifs tels que l'attention et la perception. Ces compétences requièrent souvent une bonne attention à nos propres émotions et à celles des autres, ainsi qu'une capacité à percevoir et à comprendre les émotions des autres. En comprenant ces liens entre les compétences émotionnelles et les facteurs cognitifs, les professionnels de l'éducation peuvent mieux aider les élèves à gérer leurs émotions et à atteindre le succès scolaire.

L'expérimentation s'est déroulée du début avril à la fin mai 2021, auprès d'une classe de 16 élèves de 6^e année. Les huit séances en communauté de recherche animées selon la méthode Lipman (1988), se sont perpétuées de manière hebdomadaire et ont été d'une durée moyenne de 60 minutes. Pour encourager la pensée critique et le développement d'une pensée qui tienne compte des émotions chez les élèves, huit livres de la collection *Les goûters philo* ont été choisis pour leur qualité, leur

accessibilité et leur pertinence à encourager la réflexion pour les entretiens pré et post expérimentation ainsi que pour désigner les thématiques des communautés de recherche. Lors des entretiens pré expérimentation, cinq élèves sélectionnés sur une base volontaire, ont choisi une thématique sur la base de leur intérêt personnel parmi les livres présélectionnés. Afin d'évaluer leurs compétences émotionnelles, ils ont écouté une scénette lue par l'animatrice lors des pré et post-entretiens, suivi des questions basées sur le canevas d'entretien concernant les émotions de bases et les compétences émotionnelles. À l'issue des deux mois de recherche, ce processus a été soumis à notre analyse afin de déterminer si l'approche réflexive en communauté de recherche est un outil efficace à court terme pour le développement des compétences émotionnelles.

Un socle qui s'avère être un impératif pour que cette approche puisse être envisagée est la création d'un environnement sûr et sans jugement qui aura permis aux élèves de mieux comprendre leurs propres émotions et celles des autres, ce qui a renforcé leur capacité à interagir positivement tout en développant leur pensée critique. La reconnaissance de la subjectivité des émotions et la déconstruction des présupposés aura permis aux élèves de porter une attention particulière à leurs émotions, ce qui a offert aux élèves de 6e année une base solide pour leur développement émotionnel et social qui est, reconnaissons-le, essentielle pour leur bien-être et leur réussite académique. Ces éléments ont des implications importantes pour les personnes enseignantes qui cherchent à développer les compétences émotionnelles de leurs

élèves, en particulier dans un contexte scolaire où le personnel enseignant doit être conscient du phénomène possible de la désirabilité sociale relevée au sein de cette expérimentation, pouvant limiter la capacité des élèves à gérer efficacement leurs émotions.

Par ailleurs, il est essentiel que l'animatrice offre des interventions de qualité pour encourager une participation accrue des élèves et pour les aider à développer leurs compétences émotionnelles. Dans cette recherche, les interventions réflexives de l'animatrice ont aidé à mieux comprendre les points de vue des uns et des autres et à encourager l'empathie au sein du groupe. La tâche de l'animatrice a permis de promouvoir une série d'habiletés et d'attitudes, tout en laissant aux élèves l'opportunité de trouver des réponses à leurs questions et des solutions à leurs problèmes. En fait, le questionnement est demeuré un outil important, voire central, pour animer les conversations réflexives et pour inclure la dimension émotionnelle. L'animation de la communauté de recherche à visée réflexive menée par l'animatrice a donc été efficace et a encouragé les élèves à penser de manière autonome et à travailler en collaboration. Retenons que l'utilisation d'approches innovantes pour aborder des problèmes encourage les élèves à penser de manière créative et à trouver des solutions originales. La formulation de questions ouvertes a permis d'aider les élèves à identifier et à remettre en cause leurs présupposés, de manière individuelle et collective, de réfléchir de manière critique et constructive. Soulignons que l'animation doit impliquer les élèves dans des activités qui encouragent la réflexion sur les émotions et les réactions,

tout en créant un environnement sûr et sans jugement pour encourager la participation de tous les élèves. Par conséquent, la personne animatrice doit être capable de s'adapter aux besoins et aux intérêts des élèves pour maintenir leur engagement dans le processus réflexif.

Globalement, cette pratique lorsqu'elle est menée de manière structurée et conciliée à l'intérêt des élèves, permet de développer le discernement à l'égard des différentes situations proposées qui elles-mêmes suscitent des émotions qui doivent être identifiées et exprimées avant même d'être régulées. En utilisant l'approche réflexive en communauté de recherche, les élèves ont amélioré leur capacité à reconnaître et nommer leurs émotions et au surplus, à justifier leurs opinions et leurs réactions émotionnelles face à différentes situations.

Les limites de la recherche concèdent à la pandémie un impact significatif sur l'expression des émotions négatives chez les élèves. Les restrictions imposées par le confinement et les mesures de distanciation sociale ont pu influencer sur leurs relations interpersonnelles et la manière dont ils ressentent et expriment leurs émotions. Cela pourrait expliquer pourquoi on retrouve une plus grande propension à identifier et exprimer des émotions dites négatives.

Les perspectives de recherche futures pour cette problématique pourraient se concentrer sur l'expérimentation de l'approche réflexive en communauté de recherche

dans des contextes scolaires différents, avec des populations d'élèves différentes, pour évaluer son efficacité et son impact sur les compétences émotionnelles des élèves. Les recherches pourraient également explorer des moyens de renforcer les compétences émotionnelles des personnes enseignantes pour mieux les aider à mettre en œuvre l'approche réflexive en communauté de recherche dans leur pratique professionnelle. Enfin, les recherches pourraient se pencher sur les moyens de mesurer les compétences émotionnelles des élèves et leur évolution au fil du temps grâce à cette approche. Ces explorations seraient importantes non seulement pour les élèves, mais aussi pour les personnes enseignantes. Les enseignantes et les enseignants pourraient découvrir de nouveaux outils pour aider les élèves à mieux comprendre et à gérer leurs émotions, ainsi que pour maintenir leur engagement dans le processus réflexif. En outre, ces explorations pourraient aider les personnes enseignantes à s'adapter aux besoins et aux intérêts des élèves, ce qui pourrait renforcer leur confiance en elles-mêmes et leur capacité à exprimer leurs émotions de manière constructive.

Pour assurer une pérennité dans le maintien et le développement des compétences que les élèves ont développé grâce à l'approche réflexive, il apparaît primordial que cette pratique demeure récurrente et soutenue afin d'encourager la réflexion sur les émotions et les réactions qu'elles suscitent. Il est important de souligner que l'animation de communauté de recherche à visée réflexive et émotionnelle n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen de développer les compétences émotionnelles des élèves. Ce processus réflexif doit être pratiqué de manière constante et soutenue pour que les

élèves puissent continuer à développer leurs compétences émotionnelles au fil du temps.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Arcidiacono, F. et Giglio, M., (2017). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Peter Lang.
- Astolfi J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris. ESF.
- Baribeau, C. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*. 28(1). p. 133-148.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.04>
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. 148, (p. 89-100). PUP
- Beaumont, C. (2019). Enseignant des compétences sociales et émotionnelles. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-10-29/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves?* Communication présentée dans le cadre du colloque Innovation et Recherche, Lausanne, Suisse.
- Beaumont, C., et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches En Éducation*, (41). <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bellinghausen, L. (2012). Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle? *Pédagogie Médicale*, 13, 155-157.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.boima.2014.01>
- Bouffard, T. et Vezeau, C., (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : Le rôle de la perception de compétence et des émotions. *Psychologie des apprentissages scolaires*. 66-84.
- Bourassa, M. (1997). Le Profil fonctionnel : les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 25(2), 6–30. <https://doi.org/10.7202/1080657ar>
- Brackett, M. A., et Rivers, S. E. (2014). An Emotionally Intelligent Approach to Bullying Prevention. *Education Week*.

<https://www.edweek.org/leadership/opinion-an-emotionally-intelligent-approach-to-bullying-prevention/2014/02>

- Brunel, M.-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 177–205. <https://doi.org/10.7202/032338ar>
- Connac, S. et Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 44 (3), 338-350.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Cosmides, L., et Tooby, J. (2000). Psychologie évolutive et les émotions. Dans M. Lewis et JM Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions* (2e éd., p. 91-115). Guilford.
- Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M. J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J. P. Lemelin, M. Provost, G. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Les bases du développement* (p.139-184). Presses de l'Université du Québec.
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*, 81, p. 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *ANAE*, 139, 527-536.
- Damasio, A (2003). Sentiments d'émotion et de soi. *Annales de l'Académie des sciences de New York*, 1001 (1), 253–261.
- Damasio, A. (2006). *L'Erreur de Descartes*, La raison des émotions. Odile Jacob.
- Daniel, M. (2003). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. Dans E.-A. Slusarczyk (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages* (p. 239-250). De Boeck Supérieur.
- Daniel, M.-F., Belghiti, K. and Auriac-Slusarczyk, E. (2017). *Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils*. *Creative Education*, 8, p. 870-892. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86063>
- Daniel, MF., Giménez-Dasi, M. (2011). La philosophie pour enfants en maternelle : L'exemple du programme « Réfléchir sur les émotions ». *Diotime*, (49) *Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., et De la Garza, T. (2005). Modélisation du processus de développement de la pensée critique dialogique chez les élèves âgés de 10 à 12 ans. *Éducation à la communication*, 54, 334-354.

- Deslandes, R., et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 3(1), 20–34.
- Dewey, J. (1933). *Comment nous pensons : une réaffirmation de la relation entre la pensée réflexive et le processus éducatif*. Éditeurs de DC Heath et Co.
- Doudin, P.-A., Erkohén, M. (2000). *Violences à l'école: Fatalité ou défi?* De Boeck Supérieur.
- Duclos, A.-M. (2012). *La philosophie pour enfants et la compréhension des émotions. Diotime, (53). Revue Internationale de Didactique de la Philosophie.*
- Duclos, A.-M. (2010). *Le programme de philosophie pour enfants en contexte scolaire comme outil de compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans.* [Mémoire, Université du Québec à Montréal].
- Dweck, CS (2006). *État d'esprit : la nouvelle psychologie du succès*. Groupe d'édition Random House.
- Forges, R. (2013). Récupéré de (*Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé : étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et située*). [Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada].
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Frijda, NH, et Mesquita, B. (1994). Les rôles sociaux et les fonctions des émotions. Dans S. Kitayama et HR Markus (dir.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (p. 51–87). Association Américaine de Psychologie. <https://doi.org/10.1037/10152-002>
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Couture, É., et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Journal d'éducation de McGill*, 48 (1), 57–78.
- Giménez-Dasi, M., et Daniel, M. F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*. De Boeck.
- Grossenbacher, A., et Riva, N. (2018). *Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain*. [Thèse de doctorat, Université de Lausanne, Suisse].
- Harris, P., et Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur la compréhension des émotions chez l'enfant. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 209-228). Mardaga.
- Isen, AM. (1999). Effet positif. Dans T. Dalgleish et MJ. Power (dir.), *Manuel de cognition et d'émotion* (p. 521–539). John Wiley et Sons Ltd.

- Jaubert, M., Rebière, M., et Bernié, J. P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive »: d'où vient-elle? où va-t-elle?. *Les Cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Keltner, D., et Kring, AM (1998). Émotion, fonction sociale et psychopathologie. *Revue de psychologie générale*, 2, 320-342.
- Kennedy-Moore, E., Watson, JC. (1999). *Exprimer ses émotions : mythes, réalités et stratégies thérapeutiques*. Presse Guilford.
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 89-114). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0089>
- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances*. Dunod.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). Métacognition et pensée critique : une démarche de mise en relation pour l'intervention, dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.
- Lafortune, L., Doudin P-A., Pons F. et Hancock D.R. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec. doi:10.2307/j.ctv18pgxjg
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement, dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 87-118). Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada].
- Lafranchise, N., Lafortune, L., et Rousseau, N. (2007). Insertion professionnelle, émotions, compétence émotionnelle et accompagnement des personnes enseignantes. Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.
- Lazarus, RS, et Folkman, S. (1984). *Stress, évaluation et adaptation*. Maison d'édition Springer.
- Ledoux, J. (2005). *Le Cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- Lipman, M. (1988). Pensée critique - qu'est-ce que cela peut être? *Direction de l'éducation*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck. Lipman, M. (2003). *Penser en éducation* (2e éd.). New York: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

- Livet P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. PUF.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, JK et Sheldon, KM. (2011). Devenir plus heureux demande à la fois une volonté et une manière appropriée : une intervention longitudinale expérimentale pour stimuler le bien-être. *Émotion*, 11(2), 391.
- Manstead A.S.R., Fischer A.H. (2001). Social appraisal: The social world as object of and influence on appraisal processes. Dans K. R. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone(dir.), *Appraisal processes in emotion: Theory, research, application*, (p. 221-232). Université d'Oxford.
- Mazziotti, A. et Sander, D. (2015). Les Émotions au service de l'apprentissage : Appraisal, Pertinence et Attention Émotionnelle. ANAE - *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. 27(139) 537-344.
- McKay, M., Wood, JC., Brantley, J. (2007). *Le cahier d'exercices sur les compétences en thérapie comportementale dialectique : exercices pratiques de DBT pour l'apprentissage de la pleine conscience, de l'efficacité interpersonnelle, de la régulation des émotions et de la tolérance*. Harbinger.
- Mikolajczak M, et Bausseron E. (2012). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. Dans O. Luminet (dir.). *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition personnalité et la santé* (p. 129-173). De Boeck Supérieur.
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01>
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., et Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Muller Mirza, N. (2012). Éducation civique et enjeux interculturels en Suisse : dimensions psychosociales d'une éducation à « l'altérité ». *Journal de l'enseignement des sciences sociales*. 10(4), 31-40.
- Nélis, D. (2014). L'identification des émotions d'autrui. Dans M.Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 59-88). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0059>
- Ochsner, K., Gross, J. (2005). The Cognitive Control of Emotion. *Trends in cognitive sciences*. 9. 242-9.
- Pansu, P. et Beauvois, J.-L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : Les pratiques sociales d'évaluation. Dans Pansu, P. et Louche, C. *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux* (p.159-183). PUF.
- Pekrun R. (1992). L'impact des émotions sur l'apprentissage et la réussite : vers une théorie des médiateurs cognitifs/motivationnels. *Appl. Psychol.* (41) 359–376. 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

- Pekrun, R. (2006). La théorie de la valeur de contrôle des émotions de réussite : hypothèses, corollaires et implications pour la recherche et la pratique en éducation. *Revue de psychologie de l'éducation*, 18(4), 315–341.
- Perrin, A. (2003). La réflexion philosophique avec les 5 à 11 ans : par où commencer ? *Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie Diotime*. (19).
- Phelps, EA. (2004). Émotion humaine et mémoire : interactions entre l'amygdale et le complexe hippocampique. *Courant. Avis. Neurobiol.* 14 198–202. [10.1016/j.conb.2004.03.015](https://doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.015)
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.-L. et de Rosnay, M. (2004). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. Hancock (dir), *Les émotions à l'école* (p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Daniel, M.-F., Auriac-Slusarczyk, E., Businaro, N., et Viana, K. (2019). Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 630-646. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>
- Pons, F., Harris, P. L., et Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293–304.
- Quoidbach, J. (2014). La régulation des émotions positives. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 193-219). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0193>
- Rimé, B. (2009). Le partage social des émotions. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2009.01>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Schleifer, M. (2007). *Valeurs et sentiments des 2 à 5 ans : Comment parler des émotions avec votre enfant*. Presses de l'Université du Québec.
- Seli, P., Wammes, J. D., Risko, E. F., et Smilek, D. (2016). On the relation between motivation and retention in educational contexts: The role of intentional and unintentional mind wandering. *Psychonomic bulletin & review*, 23(4), 1280–1287. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0979-0>
- Shankland, R., Durand, J., Paucsik, M., Kotsou, I., André, C. (2018). *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive : Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement)*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.shank.2018.01>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions Vives*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

- Theurel, A., et Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E*, 139, 545–555.
- Tozzi, M. (2022). Les présupposés. *Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie Diotime*, (90).
- Van der Oord, S., Ponsioen, A. J. G. B., Geurts, H. M., Brink, E. L. T., et Prins, P. J. M. (2014). A Pilot Study of the Efficacy of a Computerized Executive Functioning Remediation Training With Game Elements for Children With ADHD in an Outpatient Setting: Outcome on Parent- and Teacher-Rated Executive Functioning and ADHD Behavior. *Journal of Attention Disorders*, 18(8), 699–712.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. G. Morin.
- Vuilleumier P. (2005). How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in cognitive sciences*, 9(12), 585–594.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'éducation*, 40, 201-230.
<https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201>
- Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et Langage*. Éditions Sociales.

ANNEXE 1

PROTOCOLE DES ENTRETIENS ET MODÈLE DU TABLEAU DE CONSIGNATION DES QUESTIONS/RÉPONSE PRÉ ET POST ENTRETIEN

L'INFLUENCE D'UNE APPROCHE RÉFLEXIVE EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE
SUR LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE.
DOCUMENT CONFIDENTIEL | Propriété de Caroline Mc Carthy

Protocole des entretiens pré et post expérimentation en communauté de recherche

Date : _____

Bienvenue (prénom), merci de participer à cette recherche.

Entretien d'environ 15 minutes en 3 étapes

Prénom, nom de l'élève : _____ Âge : _____

- 1- L'animatrice demande à l'élève s'il ou elle peut nommer cinq émotions de base?
 - 2- L'animatrice demande à l'élève de sélectionner une thématique, un livre (Les goûters philo);
 - 3- Identification et expression des émotions pour le versant intra et inter personnel.
- L'animatrice formule et adapte les questions selon les scénettes et la thématique choisie :
les questions posées doivent être ouvertes et générales.



1^{ère} scénette Lecture par l'animatrice	
Questions pour le versant intra personnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu ressenti une ou des émotions en écoutant l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s), peux-tu les identifier ?	
Questions pour le versant interpersonnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu reconnu une ou des émotions ressenties par les personnages de l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu identifiée(s)?	
2^{ème} scénette Lecture par l'animatrice	
Questions pour le versant intra personnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu ressenti une ou des émotions en écoutant l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s), peux-tu les identifier ?	
Questions pour le versant interpersonnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu reconnu une ou des émotions ressenties par les personnages de l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu identifiée(s)?	
3^{ème} scénette Lecture par l'animatrice	
Questions pour le versant intra personnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu ressenti une ou des émotions en écoutant l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s), peux-tu les identifier ?	
Questions pour le versant interpersonnel des compétences émotionnelles :	
• As-tu reconnu une ou des émotions ressenties par les personnages de l'histoire?	
• Quelle(s) émotion(s) as-tu identifiée(s)	

Tableau pour la consignation émotions de base - Entretiens pré et post expérimentation

Émotions de base – Identification-Expression	Joie	Colère	Tristesse	Peur	Dégoût	Autre	
Élève 1- M							
Élève 2- M							
Élève 3 - F							
Élève 4 - F							
Élève 5 - F							

ANNEXE 1, SUITE
PROTOCOLE DES ENTRETIENS ET MODÈLE DU TABLEAU
DE CONSIGNATION DES QUESTIONS/RÉPONSE
PRÉ ET POST ENTRETIEN

PRÉ Expérimentation	Questions/Réponses	Versant Intra CE	Versant Inter CE	Capacité identifié- nommer	Incapacité Identifié- nommer	Donne une raison (tentative explication)
Question (1) (2) (3)						
Élève 1						
Question (1) (2) (3)						
Élève 2						
Question (1) (2) (3)						
Élève 3						
Question (1) (2) (3)						
Élève 4						
Question (1) (2) (3)						
Élève 5						
POST Expérimentation	Questions/Réponses	Versant Intra CE	Versant Inter CE	Capacité identifié- nommer	Incapacité Identifié- nommer	Donne une raison (tentative explication)
Question (1) (2) (3)						
Élève 1						
Question (1) (2) (3)						
Élève 2						
Question (1) (2) (3)						
Élève 3						
Question (1) (2) (3)						
Élève 4						
Question (1) (2) (3)						
Élève 5						

ANNEXE 2 SCÉNETTES

Scénettes utilisées lors des entretiens pré et post expérimentation extraites des livres
« Les Goûters Philo » présentés à l'Annexe 4.

Scénette thématique : « Les droits et les devoirs »

Tu as des devoirs pour demain ?



« As-tu des devoirs pour demain ? » Qui n'entend pas cette question 1 fois, 2 fois, 3 fois par semaine ? Une question qui revient comme un refrain, soir après soir, année après année.

Répondons : oui. La suite, tout le monde peut l'écrire : « Mais alors, qu'est-ce que tu fais là à trainer ? Dépêche-toi, va vite faire tes devoirs ! Il faut qu'ils soient terminés avant le dîner. »

Répondons : non, je n'ai pas de devoirs. Alors là, étonnement général : « Ah bon ! Tu n'as pas de devoirs ? Mais pourquoi ? Vérifie quand même dans ton cahier de textes. » Même si le cahier confirme

qu'il n'y a pas de devoirs, l'enquête continue : « Tu parlais certainement à Damien quand le professeur a donné les devoirs. Téléphone à Stéphanie, elle te dira ce qu'il y a à faire. »

On peut échapper à la vaisselle, au devoir de ranger sa chambre ou de sortir le chien pour le pipi du soir. Mais échapper au devoir des devoirs, c'est quasiment impossible. Voilà peut-être pourquoi, depuis tout petit, le mot devoir ne fait pas partie des mots préférés...

Le secret de Marie...

« Mehmet, j'ai un secret à te confier. Mais d'abord, tu dois me promettre que tu ne le diras à personne, jamais. » Mehmet est vraiment content que Marie lui fasse confiance, mais il hésite quand même. Il se demande s'il va réussir à ne rien dire à Oscar.

Mehmet est libre : il est libre de ne pas promettre, il est libre de promettre, il est libre de refuser d'écouter le secret, il est libre d'accepter d'écouter le secret. Rien ni personne ne l'oblige. Lui seul décide.

« Promis, juré. Je ne dirai rien, jamais, même à Oscar », s'engage finalement Mehmet. Marie lui chuchote le secret à l'oreille. « Ça alors, c'est incroyable, tu en es sûre ? » s'étonne Mehmet.

Avant d'écouter le secret, Mehmet n'avait aucun devoir envers Marie. Maintenant, si. Il a choisi d'en avoir un.

On croit souvent que les devoirs sont imposés par un chef, un professeur, des parents, un policier, un juge... Mais en fait, si on réfléchit, on se fabrique soi-même beaucoup de devoirs. On se fabrique des devoirs et on se les fabrique librement.



Évidemment, à partir de maintenant, Mehmet brûle d'envie de raconter le secret de Marie. Surtout à Oscar, son ami d'enfance.

Scénette thématique : « Les droits et les devoirs », suite.

Des droits monstrueux

Ce soir-là, le bus est plein. Plus une seule place assise. Mais Jim, lui, veut s'asseoir.

« Debout, file à l'arrière », dit-il à une femme.

Wendy ne bouge pas.

« Debout, à l'arrière! » hurle Jim.

Jim ne craint rien, il sait qu'il a le droit de chasser Wendy de sa place. Wendy, elle, risque de se faire arrêter et d'aller au poste de police. Elle le sait, elle doit se lever et laisser sa place. C'est la loi : les places à l'avant du bus sont réservées aux Blancs, et quand le bus est plein, les places du milieu sont aussi réservées aux Blancs. Jim est blanc, Wendy est noire.

Cette histoire, on n'a pas envie d'y croire, et pourtant, elle est vraie. Pendant des années et des années, dans le sud des États-Unis d'Amérique, les Blancs avaient le droit d'interdire aux Noirs des places de bus, de leur interdire l'entrée de certaines écoles, l'inscription à des universités, l'entrée de supermarchés, de restaurants...

La loi dit ce qui est permis et ce qui est défendu; la loi ne dit pas ce qui est bien et ce qui est mal.



La loi donne des autorisations et des interdictions, des droits et des devoirs. Et parfois, il arrive que ces droits et ces devoirs soient des droits et des devoirs monstrueux.

Il est humain

« Comment s'est terminée l'histoire de Jim et Wendy, dans le bus? demande Paul.

– Dans le bus, un monsieur s'est levé.

Il s'est mis debout entre Jim et Wendy et il a ordonné à Jim de laisser Wendy tranquille. Jim n'a rien osé faire, il est descendu à l'arrêt d'après.

Le monsieur l'avait à l'œil.

– Waouh, ce type est... il est vraiment... »

Paul cherche ses mots. « Il est humain », s'exclame-t-il finalement.

« Il est humain », quelle expression bizarre... On se doute bien que ce monsieur n'est pas un dromadaire ni un être moitié lézard,

moitié homme. Et si on dit que Jim n'est pas humain, si on dit que Jim est inhumain, cela ne voudra pas dire que Jim est un chien ou un serpent.

En fait, quand Paul dit « ce type est humain », il veut dire que cet homme agit humainement, qu'il agit comme un être humain : il respecte les droits de chacun, il sait que son devoir est de respecter les autres, tous les autres.



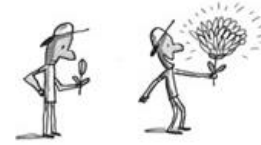
Scénette thématique : « La confiance et la trahison »

**Un monde se ferme,
un monde s'ouvre**

Le professeur a demandé aux élèves d'écrire sur un événement de leur vie, ils sont libres de choisir leur sujet. Dorian a envie de parler de la mort de son chat, Ana décide d'écrire sur le mariage de son oncle, Gaspard, sur son vol en montgolfière, Binh hésite. « Ne vous inquiétez pas, les rassure le professeur, je vous rendrai vos copies sans les lire à personne. » Alors, pour la toute première fois, Binh raconte la grande maison où elle vivait avec ses parents et ses 8 frères et sœurs, elle raconte qu'une nuit ils ont fui sous les balles en laissant tout derrière eux, même son doudou qu'elle n'a pas eu le temps d'attraper, qu'ils ont habité dans une tente, derrière des grillages, il y avait des tentes serrées les unes contre les autres, elle passait des heures à faire la queue

pour la nourriture et puis un jour, son papa a disparu. 4 ans après, elle a fait un grand voyage avec sa maman, ses frères et sœurs, et elle est arrivée ici, elle avait froid parce que dans son pays il fait toujours chaud. Binh donne les feuilles au professeur sans relire, tant pis pour les fautes d'orthographe.

Binh aime beaucoup ce professeur qui leur fait découvrir le plaisir de lire, qui a toujours du temps pour les aider après les cours, qui l'a aidée avec les règles de grammaire et de conjugaison auxquelles elle ne comprenait rien du tout lorsqu'elle est arrivée ici. Alors elle est contente de lui raconter son histoire. Une histoire qu'elle gardait secrète. À la maison, personne n'en parle, jamais. Le professeur a créé une confiance, un espace de sécurité pour Binh et ses secrets : la confiance aide à construire un monde qui s'ouvre.



Le soir, quand le professeur a terminé de lire l'histoire de Binh, il se dit qu'il faut absolument partager ce récit avec la classe.

Le professeur veut bien faire : il souhaite que ses élèves découvrent les drames causés par les guerres et les dictatures, autrement que dans les livres d'histoire ou à la télévision.

Quand Binh entend les premiers mots de son récit lus par le professeur devant toute la classe, elle se recroqueville sur sa chaise. Elle voudrait disparaître, devenir transparente. Elle ne voulait pas que ses amis sachent, elle ne veut pas être

la réfugiée, l'étrangère, la rescapée. Ils vont dire qu'elle fait son intéressante, qu'elle est la chouchoute du prof, ou encore pire, ils vont avoir pitié d'elle. Plus rien ne sera comme avant.

20 ans plus tard, Binh se souvient encore de ce professeur qui a voulu bien faire, mais qui l'a trahie en livrant son intimité à toute la classe. Elle se souvient que, ce jour-là, elle a décidé de ne plus faire confiance, à personne : la trahison dresse des barrières, le monde se ferme.

Cambrioleur et traître

Le magasin d'Antoine et Sophie a été cambriolé. Des centaines de jeux vidéo ont disparu dans tous les rayons. « Je les hais ! hurle Sophie. – Quel désastre ! Si je les avais sous la main, je ne sais pas ce que je leur ferais, s'énerve Antoine.

– Heureusement que Bastien revient de vacances demain, il fera le dossier pour les assurances, on va vite s'en sortir », se rassure Sophie. Bastien est étudiant en droit, il travaille au magasin pour payer ses études, et depuis 1 an, Antoine et Sophie lui prêtent gratuitement le studio au-dessus du magasin, comme ça, il n'a plus de loyer à payer.

Antoine et Sophie sont énervés, furieux, en colère.

3 jours plus tard, les policiers reviennent au magasin.

« On a arrêté les auteurs du vol. L'un d'eux est Bastien Mato, votre employé. » Sophie et Antoine éclatent de rire. « Bastien ? Ce n'est pas un employé ! Il est comme un fils pour nous, vous vous trompez. »

Quand Sophie et Antoine comprennent que les policiers ne se trompent pas, ils s'écroulent. Sophie ne sent plus ses jambes, Antoine explose en larmes.

« Ce n'est pas possible ! Pas Bastien ! »

Quand on est trahi, on n'y croit pas parce que la trahison vient forcément de ceux en qui on a confiance. Le complice de Bastien, lui, est un cambrioleur, mais il n'est pas un traître : Sophie et Antoine ne le connaissaient pas, il n'y avait pas de relation de confiance entre eux.

La trahison ne peut exister que lorsque la confiance existe.



Scénette thématique : « La confiance et la trahison », suite.

Je suis moche

*Léonie a vu Marcel, son amoureux,
et Elma, sa meilleure amie, s'embrasser
longuement sur la bouche.*

Léonie est dévastée, elle ne sort plus
de sa chambre, elle pleure jour et nuit.
On la comprend, elle subit une double
trahison, la déchirure de 2 confiances.

Mais pas seulement :
c'est aussi la déchirure
de la confiance qu'elle a
en elle-même. Car la voilà
qui se critique, qui pense qu'elle
ne sait pas choisir ses amis,
qu'elle est moche, bête, indigne
d'être aimée.

La trahison attaque l'estime de soi,
elle casse la confiance que l'on se fait
à soi-même.

Les parents de Léonie s'inquiètent :
*« Pourquoi tu ne pars pas en vacances
avec Bulle ? Et Alexandre, ça fait 3 fois
qu'il appelle cette semaine pour aller
au cinéma avec toi. »*
*Mais comment leur expliquer à tous
qu'elle préfère rester seule, ne plus sortir,
ne plus voir personne ?*

Quand on est trahi et que la possibilité
de faire confiance s'est envolée, le monde
se ferme.



Scénette thématique : « Le succès et l'échec »

On va tous les écraser !

Clémence fait du karaté depuis 6 ans, et elle adore ça. Elle aime apprendre des enchaînements nouveaux, elle est contente de gagner de la vitesse dans ses mouvements, elle est de plus en plus précise, elle a de moins en moins peur pendant les combats. Mais il y a un problème : depuis 1 an, le professeur ne s'intéresse qu'à ceux qui gagnent des compétitions. Il corrige et encourage les meilleurs, ceux qui ont des chances de rapporter des médailles et des coupes

au club. Les autres, il les laisse travailler dans leur coin. Il n'a qu'une idée en tête : que son club devienne numéro 1.

Quel bonheur le jour où Aurélia a réussi à marcher tout le long du fil, sans hésiter ! Elle sent qu'elle a de plus en plus d'équilibre, que son corps s'assouplit et qu'elle gagne en assurance. Mais il faut qu'elle trouve un autre cirque pour s'entraîner. Elle déteste la mentalité des dirigeants, ils ne s'intéressent qu'aux super-doués, ceux qui brillent pendant les spectacles de fin d'année. Comme si tous les enfants devaient devenir des professionnels du cirque !

Thomas arrête le foot, et pourtant il adore ce sport et les copains du club. Mais l'entraîneur colle à tout le monde un stress incroyable avant les matchs et il pique des crises de colère dans les vestiaires quand l'équipe perd. Son seul projet, c'est que l'équipe soit première de son groupe et gagne ensuite le championnat.

Scénette thématique : « Le succès et l'échec », suite.

Bang! Paf! Échec scolaire

Échec scolaire. 2 mots qui font mal, 2 mots qu'on prend en pleine figure et qui donnent l'impression qu'on est un déchet, que l'avenir est noir. On se sent incapable.

Incapable de quoi? De bien lire, de bien écrire, de bien calculer, d'avoir de bonnes notes, de faire les devoirs... Mais pourtant, on est capable d'apprendre à jouer de la guitare, d'écrire des sketches qui font plier de rire tout le monde, de parler 3 langues, de préparer un repas délicieux pour 100 personnes, de faire des figures incroyables en skate, d'improviser un spectacle de danse avec 3 amis, de comprendre en 2 minutes le fonctionnement d'un jeu vidéo très compliqué, de faire une magnifique collection de papillons...

Évidemment, c'est beaucoup plus confortable et plus agréable de réussir à l'école. Évidemment qu'on a plus de chances de trouver un travail si ça marche à l'école. Mais quand on n'y arrive pas, cela ne veut pas dire qu'on est un échec tout entier. Échec scolaire n'est pas une condamnation à une vie d'échecs. Quand des adultes pensent qu'un enfant est un échec tout entier, ils risquent de détruire l'enfant, de lui faire croire que le succès, c'est toujours réservé aux autres.



Scénette thématique : « Le succès et l'échec », suite.

Regarde devant toi !

« Mais c'est pas possible, je n'ai jamais vu quelqu'un qui tient son guidon comme ça, mais non, quelle idée de mettre le pied gauche si haut au démarrage, tu ne comprends pas ce que je te dis ou quoi, et tu n'es même pas capable de regarder droit devant toi, mais enfin qu'est-ce que tu as dans la tête, mon pauvre garçon, aucun sens de l'équilibre, ah, vraiment, tu n'es pas près d'y arriver... »



On n'essaie pas de lui apprendre : on essaie de lui faire comprendre qu'il est nul. Et qu'il ne peut pas y arriver.

« Oui, oui, tu as fait au moins 2 mètres sans mettre le pied par terre, bravo, allez, encore un effort, regarde bien devant toi, très loin, c'est ça, tu es doué, c'est déjà bien pour aujourd'hui, on va rentrer boire un bon chocolat chaud, on revient demain matin et je suis sûr que tu iras jusqu'au bout de l'allée sans t'arrêter... »

En regardant devant lui, il voit une réussite qu'il va atteindre, bientôt; il a confiance. Pour réussir, on a besoin que les autres y croient.

Scénette thématique : « Les garçons et les filles »

**Bravo Grand-Mère,
bravo Papy !**



Justement, une des grandes différences dans le monde des humains, c'est la différence entre les garçons et les filles. Malheureusement, avec cette différence, beaucoup de gens ont fait un peu n'importe quoi.

Jonathan adore que sa grand-mère lui parle de sa rencontre avec Hubert :

« On était fous amoureux, dit sa grand-mère, mais mes parents ne voulaient pas qu'on se marie.

Les parents de la grand-mère de Jonathan, comme tous les gens de la même époque, avaient leur idée du rôle de l'homme : l'homme doit être fort, protecteur, gagner de l'argent, s'occuper de la sécurité de la femme et des enfants.

Jonathan adore aussi que son grand-père Hubert lui parle de sa rencontre avec Germaine :

« Oh ! là, là ! comme on s'aimait fort ! Mais c'était dur ! Mes parents ne voulaient pas entendre parler d'un mariage avec Germaine !

– Mais pourquoi ? demande Jonathan.

– Mes parents disaient que Henriette était mieux pour moi, parce qu'elle savait très bien coudre, cuisiner, repasser, qu'elle savait bien s'occuper de la maison, qu'elle avait une meilleure santé que Germaine et que c'était important pour avoir des enfants.

– Bravo Papy, tu as bien fait de leur désobéir ! Je trouve que grand-mère Germaine est géniale ! »

– Mais pourquoi, demande Jonathan, puisque vous vous aimez si fort ?

– Mes parents voulaient que je devienne la femme de Georges. Parce que Georges avait un travail important, il gagnait bien sa vie, il avait une grande maison et mes parents disaient que j'y serais bien pour élever des enfants.

– Bravo Grand-Mère, tu as bien fait de leur désobéir ! Je trouve que papy Hubert est un grand-père génial. »

Les parents du grand-père de Jonathan avaient aussi leur idée du rôle de la femme : la femme doit bien s'occuper de la maison et des enfants. Si un homme voulait rester à la maison s'occuper des enfants, on disait que ce n'était pas un vrai homme. Et si une femme ne voulait pas, on disait que ce n'était pas une vraie femme. Et si tous les hommes n'ont pas envie d'être des guerriers, des forts, des chefs ? Ou si toutes les femmes n'ont pas envie de rester à la maison ? Pendant des siècles, pas de choix : chacun son rôle.

Il a trop la trouille qu'ils se moquent de lui et le traitent de fille.

Voilà le problème : Antoine se sent empêché de montrer quelque chose qu'il aime, juste parce qu'il est un garçon. Parce que, soi-disant, ce serait une activité de filles.

Peut-être qu'Antoine voudra devenir créateur de bijoux... mais que, finalement, il sera pilote d'avion. C'est ce qui peut arriver si on continue à croire à ces rôles que les filles et les garçons devraient jouer. On peut se sentir enfermé dans son rôle, obligé d'être quelqu'un d'autre, empêché d'être soi.

Évidemment, tout le monde admirera Antoine dans son bel uniforme de pilote.

Lui aussi sera peut-être fier, d'ailleurs. Mais quelle tristesse si, tout au fond de lui, il sent que ce n'est pas ça, son truc. Quelle tristesse de passer sa vie à jouer un rôle imposé par les autres.

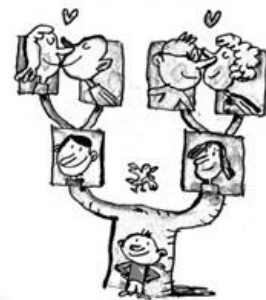


Des rôles qui empêchent ?

Quelquefois, ça continue.

Antoine aime passer du temps à fabriquer des colliers et des bracelets de perles.

Il a plein d'idées sur la manière de mélanger les couleurs, les tailles et les formes de perles, les différentes matières, le bois, l'argent, l'or. Mais Antoine n'a jamais rien montré à ses copains.



Scénette thématique : « Les garçons et les filles », suite.



iii papa, ni maman

Pour les humains, la nature a décidé qu'il y a les hommes et les femmes. On aurait pu imaginer 3, 4, 10, 1000 sexes différents ! Ou même aucun. Après tout, les premières vies sur Terre, des bactéries, n'avaient pas

de sexe. Pas de bactérie fille ou de bactérie garçon. Et donc pas de bactérie maman ou de bactérie papa. Pour se reproduire, chaque bactérie se débrouille toute seule : elle se divise en 2 morceaux, exactement identiques. Ces 2 morceaux grossissent et, quand ils ont la bonne taille, ils se partagent de nouveau en 2, et ainsi de suite, sans jamais s'arrêter. Ça marche comme une photocopieuse qui ne s'arrête jamais et photocopie pendant des millions et des millions d'années la même page. Si la nature avait gardé uniquement cette méthode de reproduction, on ne serait pas là pour raconter tout ça. Il n'y aurait sur Terre que des bactéries et de petites algues vertes, rien de plus intéressant.



Scénette thématique : « Les artistes et le monde »

À quoi ça sert ?

« Et ça, à quoi ça sert ?
 – C'est une machine pour faire du café,
 mes parents en boivent le matin.
 – Et ça ?
 – C'est un robinet pour faire couler de l'eau.
 Froide de ce côté, chaude de l'autre.
 – Et ça ?
 – C'est une passoire pour... »
 Elias hésite.
 « Papa, comment j'explique ? »

Voilà une heure qu'Elias fait visiter sa maison à une famille de la planète Mars. Ils sont sur Terre pour la première fois, il faut tout leur expliquer. Elias a même dû leur dire à quoi son doudou lui servait quand il était petit.

« Et ça, à quoi ça sert ? »
 Elias et sa mère se regardent en éclatant de rire.
 « Ça ? À rien ! »



Les Martiens gardent leurs longs doigts pointés vers le tableau que le papa d'Elias a hérité de ses parents. Un paysage sous la neige, et dans le fond, un grand cerf, une biche et son faon.

rien

Quand les Martiens sont partis, Elias a grimpé sur une chaise pour regarder derrière le tableau. Il voulait voir si on ne l'avait pas accroché là pour cacher quelque chose, un trou dans le mur peut-être.

Non. Aucun trou, mur parfait.

Sa mère et lui ont dit vrai : ce tableau ne sert à rien.

Elias monte dans sa chambre. De son lit, il regarde la voile de bateau de 3 mètres de haut, installée sur la place du village. Le maire avait organisé un vote, la majorité a été d'accord pour commander cette œuvre d'art, une sculpture en bronze, à un artiste italien.



Scénette thématique : « Les artistes et le monde », suite.

Pipi!

*« Papa, je vais faire pipi là-dedans »,
crie Léon en descendant son pantalon
en plein milieu du musée.*

*Le papa de Léon rougit, et va vers le guide
pour s'excuser.
« Désolé, il ne sait pas que c'est une œuvre
d'art. »*

Pas facile parfois de savoir ce qu'est
une œuvre d'art. Dans ce musée, Léon a vu,
comme tout le monde, un urinoir.
Il aurait pu faire pipi dedans. C'était fait
pour ça d'ailleurs. Mais plus maintenant.
Parce qu'un jour, un artiste, Marcel
Duchamp, a décidé d'exposer un urinoir
dans une galerie d'art. L'urinoir est
alors devenu une œuvre d'art.

*Léon est parti aux toilettes du musée
avec son père. En passant près des urinoirs
où les hommes peuvent faire pipi debout,
Léon s'est exclamé :
« Regarde, papa, ça ressemble à l'autre ! »*



Oui. Mais ceux-là sont utiles alors
que l'autre, celui du musée, non. Il est là
juste pour être regardé.

Léon est trop petit pour déchiffrer
la signature sur l'urinoir, R. Mutt. Un jour,
quand il sera plus grand, Léon se demandera
si Marcel Duchamp a voulu se moquer
de tout le monde en décidant qu'un urinoir
pouvait être exposé dans un musée,
il se demandera pourquoi il l'a signé R. Mutt,
pourquoi il l'a appelé *Fontaine*. Un jour,
il pourra se poser la question : *C'est quoi l'art ?*

Scénette thématique : « Les artistes et le monde », suite.

Dans le monde confiné

Planète Terre. Printemps 2020.

Dans le monde confiné, des centaines de millions d'êtres humains veulent :

des livres
des films
des poèmes
des chants
des danses
des musiques
des pièces
de théâtre
des dessins
des photographies
des tableaux



...

Des centaines de millions d'êtres humains comprennent que les artistes savent agrandir, démultiplier, ouvrir le monde.

ANNEXE 3 PLANS DE DISCUSSION

La colère et la patience

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

- Pourquoi ressentons-nous de la colère ? Est-ce que cela peut être une émotion utile ?
- Est-ce que la colère est une émotion que nous pouvons contrôler ou est-ce qu'elle nous contrôle ?
- Quels sont les effets de la colère sur notre capacité à réfléchir et à prendre des décisions rationnelles ?
- Est-ce que la patience est une vertu ? Pourquoi ?
- Est-ce que la patience est plus difficile aujourd'hui qu'auparavant ? Pourquoi ?
- Comment la patience peut-elle nous aider à mieux comprendre les autres ?
- Comment pouvons-nous apprendre à être plus patients ? Est-ce que cela peut être enseigné ?
- Est-ce que la patience peut être considérée comme une forme de sagesse ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Comment pouvons-nous apprendre à canaliser notre colère pour la transformer en action positive ?

1. Commencer par une introduction simple en expliquant l'importance de comprendre ses émotions et comment elles peuvent affecter notre comportement et notre bien-être.
2. Qu'est-ce que la colère ? : demander aux élèves de définir la colère et de partager des situations où ils ont ressenti de la colère.
3. Les effets de la colère : discuter des effets négatifs de la colère sur notre corps et notre esprit, ainsi que sur les autres autour de nous.
4. La patience : demander si la patience est une qualité? Si oui, pourquoi, si non, pourquoi?
5. Comment être patient : discuter des différentes stratégies pour être patient, comme la respiration profonde, la distraction, la communication et la résolution de problèmes.
6. Les bienfaits de la patience : discuter des effets positifs de la patience sur notre corps et notre esprit, ainsi que sur les autres autour de nous.
7. Comment gérer la colère : discuter des différentes stratégies pour gérer la colère, comme la prise de conscience, la communication et la résolution de problèmes.
8. Conclusion : résumer les points clés de la discussion et encourager les élèves à utiliser ces stratégies pour mieux comprendre et réguler leurs émotions.

Plan de discussion

Les garçons et les filles

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

Les garçons et les filles, quelle(s) différence(s)? Comment pouvons-nous briser les stéréotypes de genre et permettre aux garçons et aux filles d'exprimer pleinement leurs émotions ? Comment pouvons-nous aider les garçons et les filles à être authentiques dans la façon dont ils expriment et gèrent leurs émotions, sans se sentir obligés de se conformer aux attentes de la société sur ce que « devrait » être leur genre ?

1. Introduction

- Demandez aux élèves de partager leurs propres expériences en matière de relations garçons-filles, en leur demandant comment ils se sentent lorsqu'ils sont avec des personnes de sexe opposé.

2. Questions sur les garçons et les filles

Poser des questions pour encourager la réflexion et la discussion. Par exemple :

- Pourquoi pensez-vous que les garçons et les filles sont souvent perçus différemment dans notre société ?
- Comment les garçons et les filles peuvent-ils apprendre à mieux comprendre les émotions de l'autre sexe ?
- Comment les émotions peuvent-elles être perçues différemment entre les garçons et les filles ?

3. Exploration des émotions

- Demander aux élèves de réfléchir à des situations où ils ont ressenti des émotions avec des personnes de sexe opposé, et à expliquer comment ces situations ont affecté leurs sentiments.
- Encourager les élèves à partager leurs expériences et à discuter de la manière dont la communication entre les garçons et les filles peut être améliorée pour mieux comprendre les émotions de chacun.
- Utilisez des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre comment les émotions peuvent être perçues différemment entre les garçons et les filles.

4. Réflexion personnelle

- Demander aux élèves de réfléchir à leur propre perception des garçons et des filles et comment elle peut être influencée par les émotions.

5. Terminer la discussion en reconnaissant que les garçons et les filles peuvent avoir des différences biologiques, mais que cela ne signifie pas qu'ils sont fondamentalement différents en termes d'émotions et de besoin de compréhension mutuelle.

Plan de discussion

Le succès et l'échec

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

Comment pouvons-nous apprendre de nos échecs ? Comment pouvons-nous transformer nos échecs en opportunités de croissance personnelle ? Comment pouvons-nous gérer nos émotions lorsqu'on fait face à un échec ? Comment pouvons-nous être empathiques envers ceux qui n'ont pas encore atteint leur succès ? Comment pouvons-nous gérer nos émotions lorsque nous ne sommes pas satisfaits de nos résultats ?

1. Commencez par définir les notions de succès et d'échec, en demandant aux élèves de partager leurs propres définitions.

- Ensuite, exposer que les émotions sont également importantes dans cette discussion, car les émotions peuvent influencer notre perception du succès et de l'échec.

2. Questions sur le succès et l'échec

Pour encourager la réflexion et la discussion. Par exemple :

- Comment définissez-vous le succès et l'échec ?
- Comment les émotions peuvent-elles influencer notre perception du succès et de l'échec ?
- Pourquoi est-il important de ne pas avoir peur de l'échec ?

3. Exploration des émotions

- Demander aux élèves de réfléchir à des moments où ils ont connu le succès ou l'échec, et comment ils ont ressenti ces émotions.
- Encourager les élèves à partager leurs expériences et à discuter de la manière dont leurs émotions ont influencé leur perception du succès et de l'échec.
- Utiliser des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre comment les émotions peuvent affecter notre perception du succès et de l'échec.

4. Réflexion personnelle

- Demander aux élèves de réfléchir à leur propre perception du succès et de l'échec, et comment leurs émotions peuvent influencer cette perception.

5. Terminer la discussion en rappelant aux élèves que le succès et l'échec font partie de la vie, et que la manière dont nous gérons nos émotions dans ces situations peut avoir un impact significatif sur notre bien-être mental et émotionnel.

Plan de discussion

Les droits et les devoirs

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

Quels sont les droits et les devoirs que nous avons en tant qu'élèves ? Quels sont les droits et les devoirs que nous avons en tant qu'êtres humains ? Comment pouvons-nous protéger ces droits tout en nous assurant que nous respectons les devoirs envers les autres ? Comment pouvons-nous être à l'écoute des émotions des autres lorsqu'ils expriment leurs droits ?

1. Commencez par explorer la notion de droits et de devoirs, en demandant si tout le monde a des droits et des devoirs en tant qu'être humain.

- Demandez aux élèves de réfléchir aux droits et aux devoirs qu'ils connaissent déjà, et les écrire au tableau.
- Souligner que les émotions sont également importantes dans cette discussion, car les émotions peuvent influencer notre comportement envers les autres.

2. Questions sur les droits et les devoirs pour encourager la réflexion et la discussion.

Par exemple :

- Quels droits pensez-vous que chaque personne devrait avoir ?
- Quels devoirs pensez-vous que chaque personne devrait avoir envers les autres ?
- Comment les émotions peuvent-elles affecter nos droits et nos devoirs ?

3. Exploration des émotions

- Demandez aux élèves de réfléchir à des moments où ils ont ressenti des émotions fortes, comme la colère, la tristesse ou la joie.
- Encourager les élèves à partager leurs expériences et à discuter de la manière dont leurs émotions ont influencé leur comportement envers les autres.
- Utilisez des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre comment les émotions peuvent affecter nos droits et nos devoirs envers les autres.

4. Réflexion personnelle - demander aux élèves de réfléchir à leur propre comportement envers les autres lorsqu'ils ressentent des émotions fortes.

- Encourager les élèves à réfléchir à la manière dont leurs émotions peuvent influencer leur comportement envers les autres, et comment ils peuvent mieux gérer leurs émotions dans ces situations.

5. Terminer la discussion en rappelant aux élèves l'importance de respecter les droits des autres tout en étant attentif à leurs propres émotions et celles des autres.

Plan de discussion

Moi et les autres (l'identité)

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

Comment nos émotions peuvent-elles affecter notre identité? Est-ce que l'opinion des autres sur nous peut changer notre identité et nos émotions ? Comment pouvons-nous apprendre à mieux comprendre nos émotions pour mieux nous connaître et mieux comprendre les autres ?

1. Introduction

- Commencer par étayer le thème de la discussion : « Aujourd'hui, nous allons parler de l'identité et des émotions. Nous allons réfléchir ensemble sur qui nous sommes, comment nous nous sentons et comment cela affecte nos relations avec les autres ».
- Demander aux élèves de partager une émotion qu'ils ont ressentie récemment et de dire pourquoi ils l'ont ressentie.

2. Qui suis-je ?

- Poser la question : « Comment définiriez-vous votre identité ? Qui êtes-vous ? »
- Encourager les élèves à réfléchir à leurs caractéristiques personnelles, à leurs intérêts, à leurs valeurs, à leurs émotions et à leur histoire.
- Demander aux élèves de partager une caractéristique de leur identité dont ils sont fiers et pourquoi.

3. Les autres

- Poser la question : « Comment les autres nous perçoivent-ils ? Comment l'opinion des autres peut-elle affecter notre identité et nos émotions ? »
- Encourager les élèves à réfléchir à comment le regard des autres peut influencer notre estime de soi ou notre façon de se comporter.
- Demander aux élèves de partager une fois où l'opinion des autres les a affectés et comment ils ont géré cette situation.

4. Les émotions

- Poser la question : « Comment nos émotions peuvent-elles affecter notre identité ? »
- Demander aux élèves de partager une fois où ils ont ressenti une émotion forte et comment cela a influencé leur comportement.

5. Conclusion - résumer les points clés de la discussion.

- Encourager les élèves à réfléchir à comment ils peuvent utiliser cette réflexion pour mieux comprendre eux-mêmes et les autres.

Plan de discussion

Les artistes et le monde

Suggestions de questions pour entamer la réflexion:

Comment les artistes peuvent-ils utiliser leur art pour mieux comprendre le monde qui les entoure et pour exprimer leurs émotions ? Comment l'art peut-il aider les autres à mieux comprendre le monde et les émotions des artistes ? Comment pouvons-nous apprécier l'art des autres, même s'il ne reflète pas nos propres émotions ou ne représente pas notre propre vision du monde ?

1. Introduction

- Commencer par demander si la vision du monde que peuvent avoir et présenter les artistes et si leurs œuvres peuvent être influencées par leurs émotions.
- Demander aux élèves de partager leurs propres expériences en tant qu'observateurs de l'art, en leur demandant comment l'art peut évoquer des émotions chez les spectateurs.

2. Questions sur les artistes et le monde

Poser des questions pour encourager la réflexion et la discussion. Par exemple :

- Comment les artistes peuvent-ils aider à changer ou à influencer notre vision du monde ?
- Comment les émotions des artistes peuvent-elles influencer leur art et leur message ?

3. Exploration des émotions

- Demandez de réfléchir à des œuvres d'art qui les ont touchés émotionnellement, et à expliquer comment ces œuvres ont suscité des émotions chez eux.
- Encourager les élèves à partager leurs expériences et à discuter de la manière dont les artistes ont réussi à communiquer leurs émotions à travers leur art.
- Utiliser des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre comment les émotions peuvent affecter l'art et sa réception.

4. Réflexion personnelle

- Demander aux élèves de réfléchir à leur propre perception de l'art et comment il peut affecter leurs émotions.
- Encourager à réfléchir à la manière dont ils peuvent utiliser l'art pour exprimer leurs propres émotions ou pour aider les autres à comprendre les leurs.

5. Terminer la discussion en invitant les élèves à se laisser surprendre par l'art et à tenter d'identifier et de nommer ce qu'elle leur fait ressentir.

ANNEXE 4 MATÉRIEL

Listes des livres de la collection *Les goûters philo* sélectionnés pour les thématiques sélectionnées lors des entretiens pré et post expérimentation ainsi que pour les animations en communauté de recherche.

1. Les artistes et le monde ;
2. Les droits et les devoirs ;
3. Les garçons et les filles ;
4. La confiance et la trahison ;
5. Moi et les autres ;
6. Le succès et l'échec ;
7. Le mensonge et la vérité
8. La patience et la colère.

Autrice : Brigitte Labbé

Coauteur : Michel Puech, philosophe et maître de conférence à la Sorbonne
coauteur : Pierre-François Dupont-Beurier, professeur agrégé de philosophie
Illustrateur : Jacques Azam



ANNEXE 5 CERTIFICAT ÉTHIQUE



3650

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **La pratique d'une approche réflexive et le développement des compétences émotionnelles chez les élèves de 5^{ième} année primaire**

Chercheur(s) : Caroline Mc Carthy
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-21-275-07.28

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 23 avril 2021 au 23 avril 2022

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 23 avril 2021