

L'ENGAGEMENT ÉMOTIONNEL, UN MOTEUR LUDIQUE INFAILLIBLE ?

EMOTIONAL ENGAGEMENT, A FOOLPROOF PLAYFUL WAY ?

Carol Gehringer, *Centre Interdisciplinaire des Sciences Affectives (CISA), Université de Neuchâtel, Instituts des Sciences de la communication et de la cognition. (ISCC)*

N° ORCID : 0009-0008-1065-2754

DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1330

Résumé

Cet article se penche sur le développement de l'intelligence émotionnelle dès les premières années scolaires. Nous nous concentrons sur le développement des compétences émotionnelles par un soutien ludique au service d'un étayage argumentatif des émotions. Nous cherchons à former l'élève à savoir mentaliser ses ressentis. Nous considérons le sentiment de la confiance inter et intrapersonnelle comme fondamental pour développer la maîtrise des compétences argumentatives émotionnelles, pour soutenir l'autonomie et la motivation des élèves. Nous avons créé un jeu de société nommé « Emocube » pour faciliter le développement des capacités émotionnelles et promouvoir l'inclusion entre pairs d'enfants aux diverses compétences, comme les enfants allophones par exemple, par l'expression libre des émotions primaires. Nous utilisons l'Argumentum Model of Topic (AMT) pour analyser les arguments des enfants et observer l'impact d'Emocube sur le développement de leurs capacités verbales. Nous cherchons à vérifier l'hypothèse que l'emploi des connecteurs augmente à mesure qu'évolue la progression argumentative.

Mots clés

Intelligence émotionnelle, compétences argumentatives émotionnelles, mentaliser, confiance, jeu Emocube.

Abstract

This article looks at the development of emotional intelligence from the early school years. We focus on the development of emotional skills through playful support for argumentative support of emotions. We seek to train pupils to know how to mentalize their feelings. We consider the feeling of inter- and intrapersonal trust as fundamental to develop the mastery of emotional argumentative skills, to support pupils' autonomy and motivation. We have created a fun object called "Emocube", a societal game to facilitate the development of emotional skills and to promote inclusion among peers for different children, allophone speakers, through the free expression of primary emotions. We use the Argumentum Model of Topic (AMT) to analyse children's arguments and observe the impact of Emocube on the development of their verbal abilities. We seek to verify the hypothesis that the use of connectors increases as the argumentative progression evolves.

Keywords

Emotional intelligence, emotional argumentative skills, mentalize, trust, Emocube game

LA COMMUNICATION POUR L'ÉDUCATION SOCIO-AFFECTIVE

La question de l'éducation a été posée dès l'Antiquité par les fondateurs de la tradition philosophique occidentale, Socrate, Platon et Aristote. Pour Reboul (1989), la philosophie de l'éducation s'interroge sur ce qui vaut la peine d'être enseigné, sur le pourquoi et les fins du processus éducatif. Selon St-Amand (2017), l'importance de l'éducation se situe au niveau du ressenti émotionnel de l'individu et de ses relations sociales positives qui sont liées au sentiment d'appartenance à l'école et qui favorisent son engagement dans ses apprentissages.

Différentes recherches en sciences de l'éducation, en psychologie et en sociologie ont démontré que les inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs dépendent de la valorisation des dispositions socio-cognitives et socio-langagières (Bautier & Rochex, 1999 ; Bernstein, 1975). Déjà à l'âge préscolaire, le niveau de langage de l'enfant prédit son niveau de compréhension émotionnelle. De fait, le langage et la maîtrise des émotions ont un impact sur le développement des compétences scolaires. L'élève présentant un déficit de compréhension et de verbalisation des émotions est moins appliqué·e aux apprentissages. Par conséquent, la compréhension des émotions auto- ou hétéro-attribuées est un facteur déterminant pour la réussite scolaire (Pons et al., 2004).

Dans une perspective socioculturelle, l'interaction sociale entre individus (Perret-Clermont, 1979/2000) est un processus d'ajustement réciproque stimulé par l'habileté socio-affective et rendu manifeste par l'art de sémiotiser, soit d'étayer l'émotion par des signes verbaux ou co-verbaux (Micheli, 2013). La secondarisation des activités intellectuelles mobilise la situation d'apprentissage et soutient la capacité cognitivo-langagière issue de la compréhension de l'activité de pensée, du potentiel à savoir décontextualiser les apprentissages. Savoir secondariser permet à l'élève de réorganiser ses notions, de les transformer en nouvelles connaissances, de faire émerger une conscience métalinguistique qui traite le langage comme un objet autonome et dissocie la dimension phonologique de la dimension sémantique (Muller Mirza et al., 2014). La mentalisation permet d'interpréter un vécu émotionnel auto- ou hétéro-attribué et de concevoir les états mentaux qui expliquent son comportement ou celui d'autrui ce qui facilite le vivre ensemble (Fonagy, 2008)

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE À L'ÉCOLE

L'enfant est un·e penseur·euse passionné·e prêt·e à détecter les mystères de la vie et désireux·euse de les résoudre. Or la réalisation de cette quête dépend de la manière dont son entourage attise ses compétences intellectuelles (Engel, 2021). Le développement de l'intelligence émotionnelle favorise les activités cognitives et focalise l'énergie vers un comportement adéquat (Mayer & Salovey, 1997). La compréhension émotionnelle génère un potentiel de prise de décision responsable et la capacité de maintenir des relations socio-affectives durables, ce qui crée une influence positive sur l'intégration et la réussite scolaire (Pons et al., 2004). Les émotions positives comme le plaisir et la joie facilitent les échanges d'informations et jouent un rôle important dans l'apprentissage socio-cognitif du langage (Clément et al., 2013). Dans les commentaires généraux du plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010), il est proposé la formation à quelques émotions par la discipline de l'art pour la reconnaissance des besoins fondamentaux en matière de santé. Selon

Debbané et Speranza (2020), l'école offre peu d'opportunités pour développer les compétences émotionnelles et la capacité à mentaliser. Notre recherche se veut être un apport, simple d'utilisation mais complexe dans sa conception, pour introduire le développement de l'intelligence émotionnelle dès les premières années d'enseignement.

LE LANGAGE ÉMOTIONNEL POUR FAVORISER L'INCLUSION ENTRE PAIRS D'ENFANTS ALLOPHONES

Les inégalités sociales quant à l'accès aux savoirs scolaires découlent des dispositions socio-cognitives, socio-langagières et du mode de socialisation qui participent à la compréhension de l'implicite du fonctionnement du système éducatif, à l'identification des enjeux cognitifs et langagiers des tâches scolaires (Bautier & Goigoux, 2004).

Notre recherche s'intéresse à ce qui différencie sur le plan linguistique un·e élève capable de mobiliser ses connaissances sociales et culturelles, valorisé·e par le plaisir de penser, d'argumenter sa vision du monde, à un·e élève peu habitué·e à verbaliser ses connaissances, sa perception de l'univers et qui peine à trouver les mots, à formuler les phrases pour s'exprimer. Par une pédagogie active, nous cherchons à promouvoir une formation verbale ludique qui étaye le ressenti corporel émotionnel et stimule l'expression verbale de leurs émotions.

Nous posons que l'expression ludique et régulière des émotions de base (joie, tristesse, colère et peur), favorise l'égalité dans la communication et facilite l'acceptation des différences, ce qui profite à l'inclusion entre pairs d'enfants différent·e·s, par exemple des enfants allophones. Par conséquent, nous formulons l'hypothèse qu'il est simple d'introduire la formation du langage émotionnel à l'école, et qu'il est possible d'observer la progression qualitative de l'argumentation dans la communication émotionnelle avec l'Argumentum Model of Topic (AMT) de Rigotti et Greco (2019) en prenant comme indicateur l'augmentation de l'emploi des connecteurs logiques. Enfin, nous nous focalisons sur l'étayage de la sémiotisation verbale des émotions pour stimuler la motivation à comprendre son ressenti dans l'interaction et valoriser la reconnaissance de l'autre.

Afin d'enrichir notre propos et d'élargir le cadre de notre recherche, nous abordons le thème de l'inclusion scolaire qui renvoie à un principe d'équité psychopédagogique développé au XXI^{ème} siècle. L'inclusion a pour objectif d'adapter l'enseignement à l'accueil de tout élève, quel que soit, son handicap ou sa difficulté en valorisant l'égalité et la diversité pour améliorer les qualités relationnelles entre apprenant·e·s (Tremblay, 2012). La pratique inclusive s'intéresse à la diversité des besoins de chacun·e par une pédagogie active et différenciée qui facilite l'apprentissage de la vie sociale et culturelle, favorise l'expérience qui permet à chacun·e de s'adapter et d'améliorer son potentiel d'apprentissage (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Rousseau et al., 2018). Sur le long terme, nous considérons l'argumentation émotionnelle et la collaboration positive comme un projet de renforcement de l'inclusion entre pairs. Une approche ludique de l'intelligence émotionnelle par la mentalisation avec un jeu de société tend à développer une formation verbale de la conscience de soi qui améliore la gestion du comportement, régule la conscience sociale pour apprécier la différence et éviter le rejet.

EMOCUBE ET SA VALEUR PÉDAGOGIQUE

DE L'IMPORTANCE DU JEU EN PÉDAGOGIE

Selon Winnicott (1971), l'expérience intellectuelle progresse par le jeu, la créativité et l'intuition en développant la personnalité et l'esprit de liberté. En effet, selon lui, le jeu possède des vertus thérapeutiques qui motivent la participation et l'engagement de l'enfant dans une relation d'échange. Pour Bruner (1983), le jeu permet de minimiser les conséquences de ses actes en créant une situation qui comporte moins de risques et qui atténue les possibles conséquences négatives. L'enfant acquiert ses premières connaissances dans le jeu libre qui étaye ses savoirs fondamentaux et qui le soutient dans la construction de sa personnalité. Jouer procure du plaisir et valorise l'estime de soi en validant une action ludique non soumise au contrôle.

Le jeu est au fondement de la « pédagogie nouvelle », valorisée dès le début du XX^{ème} siècle par de nombreux pédagogues, comme Claparède (1946), Cousinet (1950), Decroly (2009) ou Ferrière (1953), qui visait à favoriser le développement de toutes les compétences d'apprentissage de l'enfant. Pestalozzi (2013), initiateur de « l'éducation nouvelle », inspiré par « L'Émile » de Rousseau (1762/2009) a introduit le jeu pour que l'apprenant·e soit pleinement actif durant sa formation. Fröbel (1909), de son côté, considérait la pédagogie du jeu comme l'essence de tout savoir dans sa pédagogie du « Kindergarten ». La pédagogie ludique, interactive et collaborative de Freinet (1926 ; 1956 ; 1964) valorise quant à elle la liberté d'expression, celle de Montessori (1936) l'autonomie et l'initiative. L'école libre de « Summerhill » créée par Neil (1970) proposait le jeu comme centre de l'activité d'apprentissage en valorisant la créativité et la liberté. Le jeu est une discipline essentielle pour tous les apprentissages car il développe la confiance, un sentiment de sécurité nécessaire qui permet de se fier à ses proches et à ses pairs.

LA CONFIANCE POUR DÉVELOPPER LES ÉMOTIONS

La compréhension du monde par l'enfant dépend de la confiance qu'elle ou il accorde à son entourage (Koenig et al., 2004), de la curiosité issue du vécu ainsi que de ses expériences quotidiennes. L'enfant ne croit pas naïvement aux dires de son environnement social mais elle ou il évalue les affirmations et valorise les connaissances des personnes de confiance dans son milieu (Clément, 2010). Des études empiriques en période préscolaire relatives à la crédulité de l'enfant ont démontré qu'elle ou il accorde sa confiance en jugeant son entourage (Harris, 2012). Une bonne maîtrise de la compétence de reconnaissance des émotions, comme la compréhension du sourire d'autrui, est essentielle pour le développement harmonieux de la confiance interpersonnelle (Mugny, 2008 ; Rychlowska et al., 2019).

LES ÉMOTIONS

Selon Scherer (2001), l'émotion renvoie à un ensemble de variations épisodiques au sein de plusieurs composantes de l'organisme qui répondent à des événements évalués par la personne comme étant pertinents. L'émotion sous différents points de vue est un élément déclencheur de l'expression motrice, de l'évaluation cognitive, de la réaction du système nerveux psychophysique ou de l'action physique enclenchée. La plupart des définitions des émotions mettent en valeur la diversité des caractéristiques et des composantes d'un sentiment subjectif qui

associe trois dimensions : (1) un ressenti psychique, (2) un discernement corporel et (3) l'expression publique qui prépare la personne à agir, à fuir ou à se figer (Sander & Scherer, 2009). D'un point de vue affectif et cognitif, l'enfant tout comme l'animal peut vivre des émotions sans pour autant comprendre l'expérience affective ou contrôler le concept linguistique qui permet d'en identifier la nature (Deonna & Teroni, 2012). Pour maîtriser ses émotions, il faut discerner et comprendre son ressenti, le relier à un vécu pour le définir, le décrire, l'apprécier ou le rejeter (Harris, 1989 ; 1999). La sensibilisation de l'enfant à la compréhension des émotions débute par son initiation verbale aux émotions fondamentales.

L'UNIVERSALITÉ DES ÉMOTIONS FONDAMENTALES

Il n'y a pas de consensus autour de la théorie de l'universalité des émotions fondamentales issues de la théorie de l'universalité de l'expression faciale proposée par Darwin (1872) qui suggère que les mouvements des muscles faciaux ont une fonction communicative d'états émotionnels intérieurs. Le concept d'émotions de base provient des recherches conduites par Ekman avec six émotions fondamentales : joie, tristesse, peur, colère, dégoût, surprise (Ekman & Friesen, 1969). Quatre émotions, la joie, la tristesse, la colère et la peur, qui apparaissent régulièrement dans les études sur les émotions primaires, notamment dans les recherches du centre pour l'intelligence émotionnelle de l'Université de Yale. Dans la théorie psycho-évolutive de Plutchik (2001), ces émotions sont représentées sur la roue des émotions, par quatre couleurs opposées : le jaune représente la joie et s'oppose au bleu qui symbolise la tristesse, le rouge incarne la colère et s'oppose au vert qui symbolise la peur. Les émotions tendent à satisfaire différents besoins qui révèlent différentes fonctions : la joie satisfait le besoin du partage par la fonction de répétition ; la tristesse assume le besoin de réconfort par la fonction de réintégration ; la colère manifeste le besoin de changement par la destruction et la peur tend à satisfaire le besoin de protection par la défense. Selon Plutchik (1980) les émotions primaires sont constitutives d'émotions secondaires plus complexes.

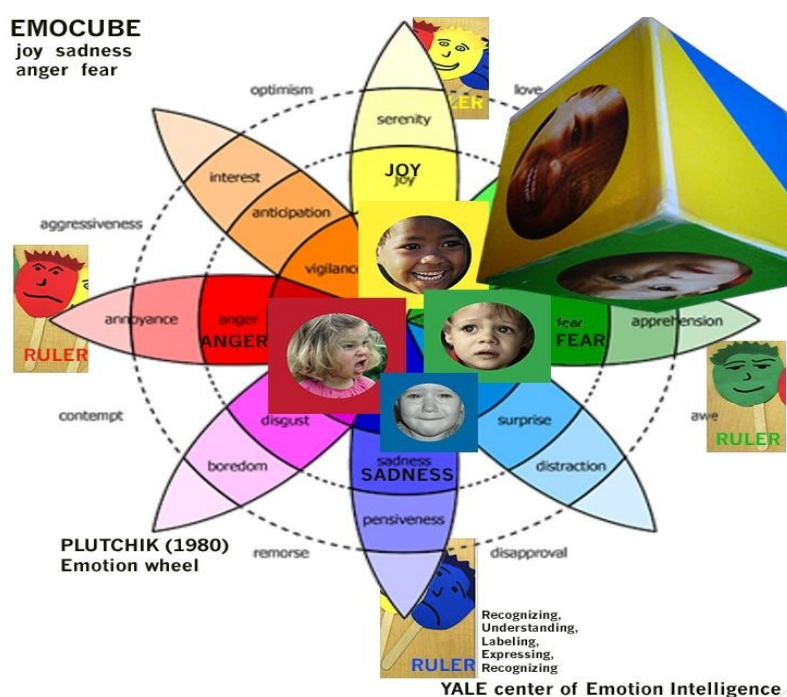
Avec les émotions fondamentales, Salovey et Mayer (1990) ont observé le développement de l'intelligence émotionnelle dans les domaines de la conscience des émotions personnelles, de la gestion des émotions, de la motivation, de l'empathie, et de la gestion des relations. Le centre de Yale a créé toute une panoplie de supports didactiques avec ces cinq domaines émotionnels pour soutenir la confiance, l'intérêt, le plaisir et pour développer le respect de la collaboration positive, le sens de la responsabilité afin de réduire l'anxiété, le stress inhibiteur d'apprentissage (Nathanson et al., 2016). Ces supports sont intégrés au parcours scolaire et favorisent la perception, la gestion, l'assimilation et la compréhension des émotions pour développer l'intelligence émotionnelle (Mayer et al., 2004). Sherri Widen a testé des enfants en âge préscolaire et démontré que la reconnaissance de l'expression faciale des émotions de base s'acquiert tôt et rapidement alors que les émotions composées s'acquièrent plus tard et plus progressivement (Widen & Russell, 2008). Widen a également testé l'acquisition de cinq compétences émotionnelles qui sont résumées par l'acronyme anglais « RULER » : la reconnaissance intra- et interpersonnelle (Recognizing), comprendre les causes et les conséquences (Understanding), étiqueter (Labelling), exprimer (Expressing), réguler (Regulation). Selon diverses recherches, le RULER améliore le climat social et émotionnel dans la salle de classe (Brackett et al., 2010 ; Rivers et al., 2013).

De nombreux autres travaux au sein de la psychologie du développement ont permis de reconnaître neuf importantes composantes de la compréhension des émotions (Pons et al., 2004 ; Harris, 1999 ; Pons et al., 2005) : (1) Reconnaissance des émotions sur la base d'expressions faciales, de mouvements corporels ou de prosodies, (2) Impact de causes situationnelles, (3) Impact des souvenirs, (4) Impact des désirs, (5) Impact des connaissances et des croyances, (6) Possibilité de contrôler l'expression des émotions, (7) Possibilité de réguler le ressenti, (8) Émotions mixtes, (9) Émotions morales. Il est démontré que ces composantes progressent de la petite enfance à la préadolescence de façon hiérarchisée et structurée en passant du stade I : Composantes externes, au stade II : Composantes mentales, au stade III : Composantes réflexives. Selon Fonagy et Target (1997) deux manières influencent les caractéristiques sociales, culturelles et environnementales : la manière affective, psychodynamique qui souligne l'importance de la qualité relationnelle de l'attachement entre l'enfant et la mère, et la manière intellectuelle, cognitivo-développementale qui valorise l'évolution du niveau intellectuel et favorise la compréhension des émotions. Il est difficile d'évaluer la contribution spécifique des caractéristiques affectives ou intellectuelles mais il est évident que la compréhension des composantes émotionnelles s'améliore significativement par un soutien didactique, la discussion autour des émotions, des jeux de rôle ou des séances de lecture (Pons et al., 2005). Notre travail psychopédagogique de recherche cognitivo-développementale se situe au stade I des composantes se focalisant sur la mentalisation de l'expression faciale intra et interpersonnelle de quatre émotions fondamentales.

LE JEU EMOCUBE ET LA MENTALISATION

Mentaliser avec Emocube consiste à jouer avec l'enfant qui lance le cube dans un cercle de pairs pour s'exprimer sur l'émotion choisie aléatoirement. Puis l'enseignant·e relance l'enfant sur ses arguments avec un « Pourquoi... » pour l'amener à réfléchir sur ses propos, à mentaliser.

Figure. 1 : Emocube, la roue des émotions de Plutchik et 4 marionnettes du RULER.



L'outil Emocube est un cube en carton de 11 centimètres de quatre couleurs issues de la roue des émotions de Plutchik pour symboliser quatre émotions, placées en paires opposées : la colère (rouge) s'oppose à la peur (vert) et la joie (jaune) s'oppose à la tristesse (bleue). Deux faces portent un double triangle : rouge-vert et jaune-bleu, pour colère-peur et joie-tristesse. A l'instar du RULER nous avons créé Emocube avec ces mêmes émotions en imprimant quatre expressions faciales enfantines sur fond de couleur. La routine argumentative du jeu favorise la maturation de l'expression des émotions de base en prévision de la compréhension d'émotions plus complexes et de leurs intégrations ultérieures dans des programmes d'actions plus larges (Bruner, 1990). Selon Pons et Harris (2000), la reconnaissance des émotions primaires prépare l'enfant à maîtriser les compétences plus réflexives comme la gestion ou la régulation du ressenti, la compréhension des émotions mixtes ou la valorisation des émotions morales, compétences qui ont un impact positif sur le comportement social. En demandant à l'enfant d'argumenter son ressenti et d'appliquer la reconnaissance d'une émotion sur un visage, il est amené à mentaliser (Gendron et al., 2018). L'argumentation émotionnelle ou la mise en relation des états mentaux et des comportements initie à la « prémentalisation ». Selon Debbané et al. (2022), vers l'âge de 5 à 6 ans l'enfant intègre trois manières de prémentaliser par des modes à caractéristiques distinctes : 1) Prémentalisation téléologique où l'action découle de l'état mental, 2) Prémentalisation de l'équivalence psychique qui tient la réalité interne et externe comme équivalente, 3) Prémentalisation du mode *semblant* qui permet à l'enfant de jouer avec la réalité psychique pour appréhender la différence entre son point de vue et celui d'autrui. L'entraînement de l'expression des émotions avec Emocube, tend à former l'enfant de 5-6 ans à argumenter pour le faire évoluer du stade de la prémentalisation au stade de la mentalisation.

LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

La communication et l'aspect langagier de la représentation sociale valorisent les caractéristiques qui supportent les connaissances, le savoir-faire et les compétences (Grize, 2003). Bien que tou-te-s les élèves soient régulièrement appelé·e·s à s'exprimer en classe, il subsiste un réel fossé entre les enfants des différentes classes sociales. Pour diverses raisons psychosociales ou culturelles, l'aisance à l'expression orale se développe de manière hétérogène (Bernstein, 1975). L'argumentation ne peut être conçue en dehors d'un contexte de société donnée dont les représentations sociales commandent les modèles mentaux, les préconstruits culturels de ses membres. Oser questionner pour approfondir ses connaissances dépend du plaisir de penser qui motive à s'engager dans l'échange, à démontrer l'autonomie de sa réflexion et à satisfaire le désir de savoir qui améliore l'estime de soi (Deci & Ryan, 1980). Une dynamique positive favorise le développement de la motivation intrinsèque qui se reflète dans l'intérêt et le plaisir, essentiels au bon déroulement du parcours scolaire (Clément & Duke, 2013).

La théorie de l'autodétermination postule que la motivation dépend de trois besoins psychologiques : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Ryan & Deci, 2000). L'autonomie, les compétences cognitives et affectives sont entre autres des capacités qui favorisent les performances scolaires (Reeve et al., 2004). Le soutien à l'autonomie vise à nourrir et à développer les ressources motivationnelles internes de l'élève en prenant en considération ses pensées et ses sentiments (Berger & Girardet, 2016).

LA MAÎTRISE DU LANGAGE ARGUMENTATIF ÉMOTIONNEL

Selon Grize (1974) tout discours en langue naturelle, ordinaire, offre une dimension argumentative qui est une activité discursive, une situation de dialogue dans laquelle l'un des partenaires peut être imaginaire. L'argumentation est un processus qui favorise la construction des connaissances, la représentation et la structuration de la pensée, la conceptualisation des émotions, l'identification et le support du raisonnement tout en créant des liens entre les idées (Vergnaud, 1996). La sémiotisation, la reconnaissance émotionnelle par l'expression libre dans l'interaction avec ses pairs renforce l'apprentissage social et émotionnel (Osher et al., 2016).

Le développement de la compréhension des émotions est lié aux variables cognitives et environnementales du langage, au style de discours familial, aux occasions de participer à la conversation des adultes (Brown & Dunn, 1996). Il est démontré que les dimensions interactives et dialogiques de l'argumentation mobilisent la reconfiguration cognitive et soutiennent l'élève dans un processus de construction de connaissances qui l'initie à la compréhension des émotions (Müller Mirza & Buty, 2015). Dans une perspective psychologique socio-culturelle (Vygotski, 1985) l'apprentissage de la secondarisation des émotions, la prise en considération des tendances comportementales émotionnelles avec le soutien de l'argumentation, transforme l'objet de réflexion, le met à distance pour être vu sous un angle différent (Muller Mirza et al., 2014). La mentalisation favorise la compréhension par l'élève de ses réactions, lui octroie le potentiel de pouvoir les analyser, les partager ou d'anticiper un comportement négatif. Apprendre à mentaliser, c'est développer la capacité de concevoir ses états mentaux et permet d'expliquer ses actions, d'interpréter un comportement avec empathie, de percevoir, d'imaginer ce que les autres pensent ou ressentent (Debbané, 2018).

LE CONNECTEUR

Nous cherchons à observer s'il existe un lien entre la progression des compétences argumentatives de l'enfant et l'augmentation de l'emploi des connecteurs. Selon Aristote, l'argument logique peut être réduit à deux prémisses unies par un connecteur qui mènent à la conclusion. Le connecteur argumentatif est un morphème de type conjonction de coordination ou de subordination, locution adverbiale, adverbe... qui articule deux énoncés ou plus et intervient dans une stratégie argumentative unique (Moeschler, 1985, p. 62). D'un point de vue grammatical, le connecteur logique établit une relation entre deux idées qui expriment la cause ou la conséquence, alors que le connecteur temporel permet d'organiser un récit en situant les actions dans le temps. Dans la théorie de l'argumentation d'Anscombe et de Ducrot (1983), le connecteur est un « mot vide », un mot de liaison et d'orientation qui articule les arguments pour mettre l'information du texte au service de l'intention argumentative globale (Plantin, 1996, p. 68). Pour Adam (1984) le connecteur joue un rôle au niveau de la cohésion-cohérence globale du texte, de la progression et des enchaînements des propositions, ainsi qu'au niveau de la cohérence pragmatique-énonciative de la connexion des unités de discours. Pour Moeschler et Auchlin (2018), le connecteur a non seulement une fonction discursive, mais également interprétative puisqu'il guide le récepteur dans l'interprétation de l'énoncé du locuteur. Des études chez l'enfant de 6 à 10 ans, relatives à l'utilisation des connecteurs dans les récits écrits (Fayol, 1986) et dans la conversation (Scott, 1984)

ont démontré une lente progression de leur emploi. Les enfants de 6 ans en font une utilisation très restreinte.

L'ARGUMENTUM MODEL OF TOPIC

La méthodologie du model Argumentum Model of Topic (AMT) de Rigotti et Greco Morasso (2009 ; 2010) intègre les principes fondamentaux de la théorie pragma-dialectique de la discussion critique de van Eemeren et Grootendorst (1989). Le model AMT souligne la cause d'effcience souvent exprimée, offre une visibilité de l'implicite dans l'expression et valorise la prise en considération de la pensée. La modélisation du discours argumentatif donne la possibilité d'évaluer les progrès effectués au fil du temps.

LA RECHERCHE

MÉTHODOLOGIE

La méthode s'inspire de la recherche-action (Barbier, 1996) par l'entraînement des élèves avec Emocube à la formation de l'argumentation émotionnelle, à la mentalisation.

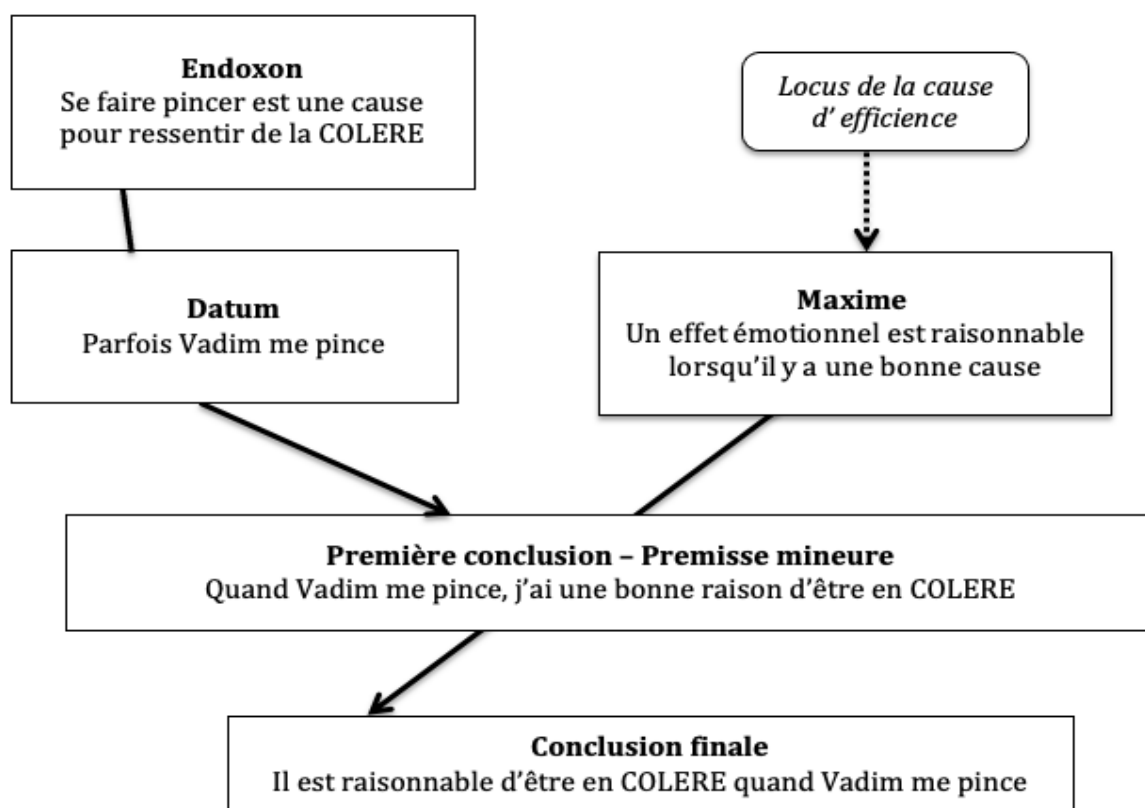
Le corpus est construit avec la collaboration d'un Groupe Expérimental (GE) et d'un Groupe Contrôle (GC) à partir du concept Pré-test, Entraînement, Post-test. Pour le Pré et Post-test nous utilisons quatre images d'expression de quatre émotions fondamentales, le TEC2000color. Ces images sont issues du Test de Compréhension des Émotions (TEC) de Pons et Harris (2000). Les arguments sont vidéo-enregistrés, transcrits avec l'outil d'annotation ELAN (EUDICO Linguistic ANnotator) et analysés avec le model AMT.

L'entraînement nécessite un bon cadrage de la situation de communication pour soutenir un comportement adéquat de l'élève engagé·e dans l'activité d'argumentation et l'amener à exprimer ses sentiments, à développer son imagination ou à partager ses rêves. L'enseignant·e crée un « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001), une « bulle de confiance » qui aménage la sécurité émotionnelle nécessaire pour oser s'exprimer dans la zone de développement proximal de Vygotsky, puis l'enseignant·e relance l'élève pour la construction du soi et l'approfondissement de sa pensée (Boimare, 2008 ; Fournel, 2016 ; Lipman, 2006) pour l'amener à mentaliser.

L'analyse du Corpus de données par le model AMT se focalise sur la relation thèse-argument qui s'inscrit dans un cadre plus large du dialogue argumentatif. Cette structure permet de reconstruire les arguments implicites, de présenter les prémisses et de créer les lignes du raisonnement explicite tout en valorisant des prémisses de natures différentes et en illustrant leurs réunions. Le model AMT offre la possibilité d'analyser en détail chaque argument émis, d'étudier la relation entre les différents arguments pour extraire la thèse et saisir l'expression de l'enfant dans sa globalité. L'exemple suivant présente l'analyse de l'argumentation d'un lieu commun issu de la cause d'effcience.

Figure 2 : Présentation AMT d'un extrait vidéo Prétest du 09.06.2019

Ex : Lili_(fictif) 6ans : Je suis en colère quand Vadim_(fictif) me pince



PREMIERS RÉSULTATS

Le projet pilote a démarré aux Grisons durant l'année scolaire 2019-20, au sein d'une classe d'élèves de 5-6 ans, 2^{ème} HarmoS (2H) avec 8 élèves parlant romanche. Le projet fut interrompu à cause du Covid. Les élèves ont montré beaucoup de plaisir à jouer régulièrement avec Emocube ; l'enseignante a découvert des sujets intimes exprimés par les élèves lors du jeu.

La recherche s'est poursuivie en français dans le canton de Neuchâtel, durant l'année 2021-22, avec 14 élèves, 2H, 5-6 ans, pour le Groupe Expérimental (GE) et 13 élèves 2H pour le Groupe Contrôle (GC). L'hypothèse de la progression argumentative n'a pu être confirmée. Tou·te·s les enseignant·e·s participant à la recherche s'intéressent activement à la formation aux émotions, par conséquent tou·te·s les élèves GE ou GC prémentalisent.

La construction du corpus français de recherche s'est poursuivie durant l'année 2022-23, avec des enregistrements vidéo de 28 élèves 2H GE et 28 élèves 2H GC, transcrits avec ELAN. Nous sommes en phase d'analyse avec AMT afin d'observer l'évolution de la compétence de mentaliser des élèves en comparant le GE ayant régulièrement joué avec Emocube et le GC qui n'a pas suivi de formation à la mentalisation par une routine réflexive sur les arguments émis lors du jeu avec Emocube.

CONCLUSION

Le développement de l'intelligence émotionnelle comme une compétence à acquérir dans notre parcours scolaire semble prometteur. En effet, former les jeunes à mentaliser, les aider à argumenter leurs émotions, à prendre la parole et à convaincre sur leur ressenti tend à diminuer le développement d'une source d'inégalité culturelle renforçant les inégalités économico-sociales et favorisant l'exclusion (Breton, 2006). Selon Freire (1993), le pédagogue des opprimé·e·s, il n'existe pas de communication si le dialogue ne génère pas une pensée critique, or sans communication il n'y a pas d'éducation.

La communication socio-affective, la sémiotisation, la secondarisation ou la mentalisation valorisent la différence, favorisent l'inclusion entre toutes et tous à l'école et améliorent la réussite scolaire en créant un système éducatif socialement plus égalitaire. Emocube, un jouet de quatre couleurs pour quatre émotions, prépare l'élève à appréhender des émotions plus complexes. Le développement du potentiel à savoir reconnaître, comprendre, mentaliser ses émotions et celles d'autrui, favorise la régulation du comportement. Cela évite la confusion des émotions et apaise l'agressivité en créant une distance positive entre un vécu pénible et l'instant présent pour promouvoir un sentiment d'empathie. (Pons et al., 2004).

Lors de la passation du TEC2000color, les élèves ont majoritairement débuté le test par l'image de la joie, préférant argumenter sur le plaisir tout en sachant pré-mentaliser avec la peur, la tristesse et la colère. Il nous appartient de les former à réfléchir sur le pourquoi de leurs arguments pour les aider à mentaliser.

Nous espérons que l'analyse des données du corpus valorise l'emploi d'Emocube pour faciliter la mentalisation. Savoir mentaliser favorise le vivre ensemble, améliore l'appréciation de l'autre et apaise les relations ce qui est fondamental à notre époque marquée par des transitions migratoires (Zittoun, 2006) de grande ampleur qui nécessitent l'inclusion scolaire de nombreux enfants migrant·e·s allophones.

Remerciements

Tous mes remerciements pour leur soutien indéfectible vont à mon Compagnon Didier Leuba et à mon Directeur de Thèse Fabrice Clément.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1984). Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (43), 107-122. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.1325>
- Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Économica.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1999). *Henry Vallon : l'enfant et ses milieux*. Hachette Éducation.

- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulation aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (196), 129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociale : Les codes sociolinguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minuits.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Brackett, M., A., Rivers, S., E., Reyes, M., R., & Salovey, P. (2010). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Breton, P. (2006). *L'argumentation dans la communication*. La Découverte.
- Brown, J.R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-802. <https://www.jstor.org/stable/1131861>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Claparède, E. (1946). *L'Éducation fonctionnelle*. Delachaux & Niestlé.
- Clément, F. (2010). To Trust or Not to Trust? Children's Social Epistemology. *Review of Philosophy and Psychology*, 1, 531-549. <https://doi.org/10.1007/s13164-010-0022-3>
- Clément, F., & Dukes, D. (2013). The Role of Interest in the Transmission of Social Values. *Frontiers in psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00349>
- Clément, F., Bernard, S., Grandjean, D., & Sander, D. (2013). Emotional expression and vocabulary learning in adults and children. *Cognition and Emotion*, 27(3), 539-548. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.724012>
- Conférence internationale de l'instruction publique (2010). Commentaires généraux pour la Formation générale Cycle 1. In *Plan d'Études Romand*. CIIP. <https://portail.ciip.ch/home>
- Cousinet, R. (1950). *L'Éducation nouvelle*. Delachaux & Niestlé.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotion in Man and animals*. John Murray.
- Debbané, M. (2018). *Mentaliser, de la théorie à la pratique*. De Boek Supérieur.
- Debbané, M., & Speranza, M. (2020). *Mentaliser en contexte pédopsychiatrique*. De Boek Supérieur.
- Debbané, M., Perroud, N., Prada, P., Bouteloup, M., & Speranza, M. (2022). *Mentaliser : la clé des interactions humaines*. De Boek Supérieur.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43. <https://www.jstor.org/stable/43852807>
- Deonna, J., & Teroni, F. (2012). *The Emotions: a philosophical introduction*. Routledge.
- Decroly, O. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Fabert.

- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1989). Speech act condition as tools for reconstructing argumentative discourse. *Argumentation*, 3(4), 367-383.
- Engel, S. (2021). *The intellectual lives of Children*. Harvard University Press.
- Ekman, P., Sorenson, E., R., Wallace V., & Friesen, W.V. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164(3875), 86-88. <https://www.jstor.org/stable/1726987>
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits : Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (49), 101-113. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2453>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P. (2008). The Mentalization-Focused approach to social Development. In F. N. Busch (Ed.), *Mentalization: Theoretical consideration, research finding and clinical implication*, (pp. 3-56). Analytic Press.
- Fournel, A. (2016). Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique. *Recherches en Éducation, les ateliers-philo en contexte scolaire*, (24), 43-53. <https://journals.openedition.org/rec/5448>
- Freinet, C. (1926). *L'imprimerie à l'école*. E. Ferrary.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. FeniXX.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'école moderne.
- Freire, P. (1973/1993). *Pedagogy of the oppressed* (trad. par M. Bergman Romos). Continuum.
- Fröbel, F. (1895/1909). *Friedrich Froebel's pedagogics of the kindergarten* (trad. par J. Jarvis). D. Appleton.
- Gendron, M., Crivelli, C., & Barrett, L F. (2018). Universality reconsidered: Diversity in making meaning of facial expressions. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4) 211-219. <https://doi.org/10.1177/0963721417746794>
- Grize, J.-B. (1974). Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue européenne des sciences sociales*, 12(32), 183-200. <https://www.jstor.org/stable/40369027>
- Grize, J.-B. (2003). 6. Logique naturelle et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 170-186). <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0170>
- Harris, P.L. (1989). *Children and Emotion: The development of psychological understanding*. B. Blackwell.
- Harris, P.L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment & human Development*, 1(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/14616739900134171>
- Harris, P. L. (2012). *Trusting What You're Told: How Children Learn from Others*. Harvard University Press.
- Koenig, M. A., Clément, F., & Harris, P. L. (2004). Trust in testimony. *Psychological Science*, 15(10) 694-698. <https://www.jstor.org/stable/40064029>
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*. De Boeck & Larcier.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp.3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. <http://www.jstor.org/stable/20447229>
- Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen : Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (3). <http://journals.openedition.org/semen/9795>
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation, Éléments pour une analyse pragmatique du discours. Langues et apprentissage des langues*. Hatier.
- Moeschler, J., & Auchlin, A. (2018). Chapitre 20. Discours et cohérence. In J. Moeschler & A. Auchlin (Eds.), *Introduction à la linguistique contemporaine*, (pp. 202-209). <https://www.cairn.info/introduction-a-la-linguistique-contemporaine--9782200622367-page-202.htm>
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Desclée De Brouwer & Cie
- Mugny, G. (2008). Développement social de l'intelligence. In *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 406-410). Presses Universitaires de France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4064>
- Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Peter Lang.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263-273. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Neil, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. François Maspero.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed), *Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation*, (1), 65-82. Département de l'Instruction Publique : Service de la recherche en éducation.
- Pestalozzi, J. H. (2013). *Écrits sur la Méthode -Volume V - Comment Gertrude instruits ses enfants*. LEP Loisir et Pédagogie SA. <https://www.editionslep.ch/pub/media/pdf/935169.pdf>
- Plantin, C. (1996). *L'Argumentation*. Seuil.
- Plutchik, R. (1980). *Theories of Emotion*. Academic Press.

- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human Emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <https://www.jstor.org/stable/27857503>
- Pons, F., & Harris, P.L. (2000). *TEC (Test of emotion comprehension)*. Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 and 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Harris, P.L., & Doudin, P.-A. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et intervention. In F. Pons, P.-A. Doudin, L. Lafortune & D.R. Hancock (Eds.), *Les Émotions à l'École*, (1) 7-32. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgxjg.4>
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L., de Rosnay M. (2005). La compréhension des émotions et ses différentes composantes. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons & O. Albanese (Eds.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (185-206). Presses de l'Université du Québec http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/309_9782760518506.pdf
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Presses Universitaire de France.
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource. In N. Muller Mirza et A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education* (pp. 9-66). https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_2
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to Other contemporary approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components. *Argumentation*, (24), 489-512. <https://doi.org/10.1007/s10503-010-9190-7>
- Rigotti, E., & Greco, S. (2019). *Inference in Argumentation. A Topics-Based Approach to Argument Schemes*. Springer.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(1), 71-90, <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Rychlowska, M., Manstead, A. S. R., & van der Schalk, J. (2019). The many faces of smiles. In U. Hes & S. Hareli (Eds.) *The social nature of Emotional expression*. (pp.227-245). https://doi.org/10.1007/978-3-030-32968-6_13
- Salovey, P., & Mayer, J., D. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood.
- Sander, D., & Scherer K. R. (2009). *Expression faciales et Émotions ; différentes approches théoriques. Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.) *Appraisal processes in emotion : Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). Oxford University Press.
- Scott, C. M. (1984). Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12. *Journal of Child Language*, 11(2), 423-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005857>
- St-Amand, J., Bowen, F., & Lin, T. W. J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308/2380>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*, Messidor, Éditions Sociales.
- Widen, S. C., & Russel, J. A. (2008). Children acquire emotional categories gradually. *Cognitive Development*, 23, 291-312 https://www.researchgate.net/publication/222565427_Children_acquire_emotion_categories_gradually
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Age Publis