



Development and Run-test of an Educational Affective Model

*Manuel à l'usage
des professionnels*

**La dimension affective-émotionnelle dans l'éducation
des enfants de la naissance à dix ans**

PARTIE 2

**ACTIVITES & PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES POUR LE
DEVELOPPEMENT D'UN MODELE EDUCATIF PRENANT EN COMPTE
LES EMOTIONS DES ENFANTS DE LA NAISSANCE A DIX ANS**

“TEACHER’S HANDBOOK”

Intellectual Output 2





UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
SERVIZIO DI FORMAZIONE,
LINGUA, INTERCULTURA,
SETTORI PIÙ E PROFESSIONI



ICTB



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



*Produced within
European Programme Erasmus Plus, Key Activity 2,
Education Strategic Partnership for Development of Innovation*

June 2019

Drafted and edited by: Clara Silva, Enrica Ciucci, Paola Caselli, Lucia Maddii, Maria Giulia Taddei, with the contribution of all Project Partners, 2019.

***Updated by Anne-Marie Doucet-Dahlgren & Didier Favre, 2019-2022 :** compléments et mises à jour avec travaux complémentaires apportés à la version finale française de juin 2019 pour la production européenne des partenaires et la clôture du projet DREAM. La Partie “Résultats et Analyses” constitue la première partie du manuel “Teacher’s Handbook”, pour les chapitres I à III, et elle est donc présentée dans notre premier volume “Partie 1”. La partie 2, “Activités et propositions pédagogiques”, constitue le second volume présenté ici, et correspond au chapitre IV du rapport final “A Teacher’s Handbook”, augmenté de certains textes et annexes complémentaires.*

Translated in French and English by Annika Dahlgren

Project Leader and Applicant Coordinator

University of Florence, FORLILPSI Dept., Florence (IT) – Scientific Head: Clara Silva

European Project Partners

CENTRE L’HORIZON de formation aux métiers de la petite enfance, Malakoff-Paris (FR) en partenariat avec CREF EA 1589, UPN, Université Paris-Nanterre, (FR)

CENTRO MACHIAVELLI, Training Agency and EU Projects Dept., Florence (IT)

ECTE, European Center in Training for Employment, Rethymnon, Crete (GR)

ICTB, ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE “GIOVANNI XXIII”, Terranuova Bracciolini, Arezzo (IT)

UMA – Universidad de Malaga, Malaga (ES)

The European Commission support for the production of this publication it does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



TABLE DES MATIERES

Introduction

Préambule : *Clara Silva, Paola Caselli*

Présentation du manuel Teacher's Handbook *Clara Silva, Paola Caselli & Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre* (juin 2020)

Présentation des travaux complémentaires français: *Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre* (Additifs de juin 2020)

Chapitre I à III : Cf. Volume "*Partie I*", *Analyses et résultats*

Chapitre IV. Promouvoir le développement émotionnel-affectif : propositions d'activités, (*Enrica Ciucci, Lucia Maddii*) **et dispositifs pédagogiques** (*Anne-Marie Doucet-Dahlgren, Didier Favre*)

4.1. Remarques préliminaires

4.2. Activités pour les groupes d'enfants 0-3 ans et les groupes mixtes 0-6 ans

4.3. Activités pour les groupes d'enfants 3-10 ans, et les groupes mixtes 3-6 ans, et les groupes d'enfants 6-10 ans

4.4 : Des dispositifs pédagogiques favorisant la prise en compte et l'expression des émotions des enfants et des adultes pour les groupes d'enfants 3-10 ans et groupes mixtes 3-6 ans et 6-10 ans dans le contexte français (juin 2020)

4.5 Pour aller plus loin avec des supports en littérature enfantine, sur la thématique des émotions au regard du contexte français (juin 2020), Didier Favre et l'équipe pédagogique des formateurs de L'HORIZON

Remerciements

Références bibliographiques

Annexes (Juin 2020)

- **Translations : traductions en anglais des contributions :** "Dispositif pédagogiques", "Le Conseil" (the Council), le « quoi de neuf ? » (what's new today ?), le "cahier de râlage" (A complaint book)

- Feuille de présentation activités et dispositifs

- Grille d'observation

- Questionnaire de test de connaissances

Introduction

1. Préambule :

Clara Silva, Paola Caselli, Université de Florence, FORLILPSI Dépt., Florence (IT)

Ce Manuel est conçu comme un « carnet » destiné aux professionnels, éducateurs, animateurs, enseignants travaillant avec des enfants de la naissance à 10 ans. Il constitue un complément au rapport **Lignes directrices (Guidelines)**, également élaboré dans le cadre du projet DREAM: il constitue en fait la seconde Production intellectuelle du programme (Intellectual Output 2 / IO 2). Comme déjà précisé dans les Lignes directrices elles-mêmes, les émotions et les affects ne sont pas simplement « enseignés », mais sont *vécus* par les sujets : cela est particulièrement vrai dans la relation avec les enfants dans leurs premières années de développement. Afin que les enfants développent correctement leurs compétences émotionnelles, les adultes-parents et professionnels animateurs-éducateurs-enseignants sont appelés à jouer un rôle fondamental dans la socialisation émotionnelle. En fait, précisément dans la relation avec l'adulte significatif (*Care-giver*), l'enfant apprend à reconnaître, à réguler et à vivre correctement ses émotions, dans le cadre culturel dans lequel il se trouve. Selon Denham (1998), trois mécanismes d'apprentissage sont responsables de la socialisation émotionnelle, comme indiqué ci-dessous :

- **MODÉLISATION:** l'apprentissage se fait par la reconnaissance des expressions émotionnelles des autres, verbales et non verbales, face à des situations spécifiques, même en l'absence d'une intention explicite d'enseigner à l'enfant;
- **ACCOMPAGNEMENT:** l'apprentissage se fait à travers des enseignements explicites sur les émotions que les figures parentales, ou d'autres « agents de socialisation », adressent aux enfants. De tels enseignements sont en grande partie véhiculés par le langage verbal.
- **CONTINGENCE:** l'apprentissage passe par l'impact, sur l'enfant, des réactions mises en œuvre par les agents de socialisation, face aux émotions exprimées par les enfants.

2. Présentation du manuel, « Teacher's Handbook »

Clara Silva, Paola Caselli UNIFI & Didier Favre, L'HORIZON, Anne-Marie Doucet-Dahlgren, UPN, Université Paris-Nanterre

Ce Manuel pour les professionnels (*Teacher's handbook*) a pour objectif de donner accès aux éducateurs et enseignants à l'ensemble de nos résultats et analyses dans un premier volume (Partie 1,

chapitres I à III, « Résultats et analyses ») et constitue avec ce second volume (Partie 2, chapitres IV et annexes, « Activités et propositions péda) un recueil de pratique d'activités et de dispositifs pédagogiques pour inspirer leur travail quotidien en vue de les aider à répondre de manière flexible et créative aux besoins émotionnels et affectifs propre au développement de l'enfant, et ce, pour tous les moments quotidiens, sociaux, éducatifs et spécifiques dans les temps pré-périscolaire et scolaire. Le rapport complet IO2 se veut donc une proposition concrète qui complète le cadre théorique décrit dans les Lignes directrices (*Guidelines*). Ce *manuel* présente donc également le résultat des expériences menées dans les pays partenaires du projet DREAM.

Afin de mieux comprendre le contexte de référence dans lequel les outils présentés au chapitre IV (donc insérés dans ce second volume) et suivants qui ont été développés dans cette partie il est utile de retourner aux chapitres du premier volume « Partie 1 » :

- Chapitre I pour avoir un bref aperçu des contextes d'expérimentation des partenaires ;
- Chapitre II pour la présentation des principaux résultats de l'expérimentation susmentionnée, accompagnés de suggestions sur la manière de mettre en œuvre une formation pour les professionnels, éducateurs, enseignants sur le sujet des émotions et des affections (notons que les expériences suggérées dans le second volume au chapitre IV sont présentées en tenant compte de l'organisation européenne actuelle des établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE), qui est généralement divisée en trois groupes d'âge ou sections).
- Le Chapitre III a été entièrement reconstruit pour les besoins de la version française afin de rendre compte de nos propres travaux. Ce chapitre a été développé en juin 2020 pour prendre compte de propositions et réflexions française issue de notre participation originale à la recherche, afin d'enrichir ce *Manuel pour les professionnels* et le rapprocher au mieux de notre contexte éducatif et pédagogique et professionnel français. Cette addition comprend donc la contribution française sur des « *Dispositifs pédagogiques favorisant la prise en compte et l'expression des émotions des enfants et des adultes* », et la « *Proposition d'une bibliographie en littérature enfantine* », sur la thématique des émotions au regard du contexte français (non-exhaustive bien sûr) proposée par l'équipe de L'HORIZON, et quelques textes de contributions essentielles à la compréhension du projet français, de ses enjeux, analyses et résultats pour des propositions contextualisées.

Il faut rappeler ici que ce « Teacher's Handbook », Manuel pour les enseignants, est ajusté à notre propre contexte éducatif et culturel et correspond à la situation professionnelle de nos partenaires de terrain. De fait sa version initiale et originale comme rapport final IO2 a été conçue par l'équipe italienne essentiellement tournée vers le monde scolaire en appui avec leur partenaire privilégié pour

la recherche ICTB « *Terranuova* » (ce qui correspond à la situation des partenaires italiens et espagnols ; pour la Grèce, ECTE est tournée vers le monde de l'emploi de l'insertion et de la formation et est lui aussi un contexte spécifique).

Comme nous l'avons signalé par ailleurs dans le Rapport Final « Guidelines » (*Lignes Directrices*) le projet DREAM en France, du fait de notre choix en tant qu'équipe de recherche, a été d'orienter la recherche-action sur les trois tranches d'âges du programme (de la naissance à trois ans, trois-six ans, six-dix ans), et sur les trois domaines principaux de la socialisation « secondaire » des enfants (donc hors socialisation familiale, bien que nous ayons aussi enquêté auprès des parents (enfin, que des mères en fait), notamment de crèche parentale – EAJE à participation et gestion parentale, ACEPP nationale et ACEPP 91 – partie qui ne figurera finalement pas dans le rapport final car de fait trop éloigné des préoccupations des partenaires Dream. Notre champ d'étude s'étend donc de la petite enfance à la fin du primaire, dans les trois univers institutionnels correspondant à leur prise en charge en service éducatif d'accueil : à savoir le préscolaire (accueil des jeunes enfants en EAJE), le périscolaire avec l'animation sociale et culturelle et des loisirs (colonies de vacances), enfin, le proprement scolaire, maternel et primaire. Les partenaires professionnels de cette recherche-action DREAM appartiennent donc à ces trois domaines ; les professionnels sont nommés dans nos travaux en qualité de : « animateurs-trices, éducatrices-eurs de jeunes enfants, enseignant.es et professeur.e.s des écoles ». Parfois nous avons préféré employer dans la traduction une dénomination plus générique, telle que « adultes » ou « professionnel.els », afin d'alléger le texte, parfois nous avons indiqué « *caregiver* » pour la personne adulte en poste (« *adulte significatif* »).

Il n'est pas inutile de rappeler que notre choix de contexte de recherche s'est intentionnellement porté sur des **partenaires professionnels promoteurs d'innovations pédagogiques et institutionnelles** dans leur domaine de spécialité, et pour lesquelles **nous avons fait l'hypothèse qu'ils étaient « avancés » sur la prise en compte des émotions du jeune enfants** (cf. notre conclusion générale et nos contributions) et que nous pourrions ainsi recueillir leurs contributions actives, issues de leur longue expérience et analyses ; et nous n'avons pas été déçus.

3.Présentation des travaux complémentaires français (juin 2020)

Anne-Marie Doucet-Dahlgren , Centre de Recherche Education et Formation, CREF EA 1589, UPN, Université Paris- Nanterre, France

Didier Favre, Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, France

Dans le déroulement initial de la recherche-action, un certain nombre de propositions pédagogiques (en termes de dispositifs) et d'éléments de bibliographie en littérature enfantine française notamment,

n'avaient pu trouver place dans la version finale européenne déposée sur le site DREAM-EDU conformément aux engagements institutionnels des partenaires – pour des questions de délais de publication et de date butoir – les difficultés de la multi-traduction dans les 4 langues de ce programme en bouclage s'ajoutant à l'urgence de rendu des rapports. Notons qu'il a toujours été convenu avec UNIFI, porteur et responsable scientifique du programme DREAM, que ces éléments pouvaient être réintroduits ultérieurement dans une nouvelle version française, augmentant ainsi d'autant plus la contribution de chaque partenaire dans son propre contexte. C'est ce que nous avons réalisé en juin 2020, et qui constitue donc le chapitre IV inséré dans ce second volume du manuel « Teacher's Handbook ».

Les éléments complémentaires d'analyse ajoutés par l'équipe française de DREAM dans la production européenne du « *Teacher's handbook* », en tant que manuel à destination des professionnels, sont inclus au chapitre III et identifiés comme tels en tant que réflexions sur notre propre dispositif de recherche : ce sont nos contributions sur les « **Enjeux, analyse et propositions pédagogiques** » pour la partie française du dispositif de DREAM, contributions finales de mai 2019 à L'HORIZON et de juillet 2019 au colloque de clôture de Florence (Italie) et qui sont incluses en vue d'éclairer « **Les enjeux d'une formation aux émotions** » telle que nous l'avons expérimentée.

Concernant la dimension pratique professionnelle, les dispositifs pédagogiques en école maternelle-primaire, colonies de vacances tels que pratiqués par nos partenaires enseignants et animateurs, et notamment avec le « Conseil » et le « Cahier de rôle » pour nos enseignants, **dispositifs pédagogiques de nos partenaires qui sont le corollaire indispensable et incontournable de notre recherche sur les pratiques**, font partie du second volume en tant que chapitre IV ; ces contributions pédagogiques et éducatives sont complétées par leur traduction en anglais.

Nous avons complété avec une **bibliographie en littérature enfantine** (non-exhaustive) sur la question des émotions, à partir d'une **proposition de l'équipe pédagogique de L'HORIZON**.

Par ailleurs, il faut préciser que ce document, modifié finalement jusqu'en juin 2021 a été déposé sur le site de DREAM-EDU pour remplacer la version finale initiale de 2019. De même à L'HORIZON et avec l'équipe de recherche DREAM appuyée par la nouvelle direction de L'HORIZON et son département « Recherche », il a été souhaité diffuser largement les productions de DREAM pour la France, et notamment en direction des partenaires professionnels et pédagogiques du programme, auprès des autorités de tutelle (DRJSCS) et Conseil Régional, Rectorat, et partenaires institutionnels (UPN Université Paris-Nanterre, notamment l'UFR Sciences Psychologiques et Sciences de

l'Éducation, les Centres de formations éducateurs de jeunes enfants (EJE) et plus largement de travail social (notamment leurs centres de ressources)... Enfin, mis en ligne sur le site HORIZON (<https://cfhorizon.fr>) ces documents sont proposés – pour la plupart – en accès libre, rapports, Power-Point, textes de conférences de 2017 à 2019, contributions des spécialistes et chercheurs ayant participé aux travaux, bien sûr les films de ces mêmes conférences et de la journée de clôture finale du dispositif de la recherche action de mai 2019, etc.

Bien évidemment, les partenaires de la recherche, tels que mentionnés dans la partie des remerciements, ont tous été destinataires des deux exemplaires reliés, du rapport final et de ce manuel en deux parties, en juin 2021.

Chapitre IV

Promouvoir le développement émotionnel et affectif : propositions d'activités et dispositifs pédagogiques

Enrica Ciucci et Lucia Maddii , , Université de Florence, FORLILPSI Dépt., Florence (IT)

Anne-Marie Doucet-Dahlgren , Centre de Recherche Education et Formation, CREF EA 1589, UPN, Université Paris- Nanterre, France

Didier Favre, Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, France

3.1. Remarques préliminaires :

Enrica Ciucci et Lucia Maddii

Ce chapitre, qui est au cœur du « Manuel pour les professionnels », présente quelques expériences que les animateurs, les éducateurs et enseignants peuvent faire avec les enfants pour promouvoir leurs compétences émotionnelles, en particulier leur capacité à reconnaître, exprimer et réguler les émotions.

Plus précisément, les activités seront fonctionnelles afin de favoriser les compétences pour :

- *identifier ses propres émotions et celles des autres*
- *identifier les situations qui génèrent des émotions*
- *identifier les comportements résultant des émotions vécues et réfléchir à ces comportements*
- *exprimer des émotions avec le corps / avec des gestes / avec des mots / avec des dessins / avec de la musique*
- *réguler leurs émotions ;*
- *mettre en place des comportements prosociaux et empathiques à l'égard de ses camarades.*

Nous sommes conscients que, dans de nombreux cas, les expériences permettront de promouvoir ces compétences de manière « interconnectée ». Tout comme il est évident que dans les activités avec de très jeunes enfants, il est beaucoup plus fonctionnel d'aborder une seule compétence à la fois, alors qu'à partir des trois ans de l'enfant, il est possible de proposer des activités visant l'amélioration conjointe de plusieurs compétences.

Les activités destinées aux enfants de la naissance à 3 ans visant à la reconnaissance des émotions et de leur expression, peuvent être soutenues à travers toutes les routines qui caractérisent la vie quotidienne des enfants dans les services éducatifs. Il suffit de penser aux émotions qui circulent à l'entrée ou à la sortie de la structure d'accueil (EAJE /« crèche » / « nido d'infanzia »), au moment de la séparation ou des retrouvailles avec le parent ou les membres de la famille, à la pause matinale ou au déjeuner, en contact physique avec l'adulte au moment du « change » ; ces moments sont comme autant d'occasions pour l'adulte de « verbaliser » les émotions que l'enfant exprime, en les lui renvoyant « en miroir ». C'est comme si l'adulte insérait une « histoire mise en mots » qui sert d'intrigue à l'expérience vécue concrètement par l'enfant, l'aidant progressivement à trouver les mots justes pour exprimer ses émotions, à trouver des liens entre les événements précédents, les émotions et les conséquences sur lui-même et les autres.

À partir de deux / trois ans de l'enfant, ces expériences peuvent être enrichies par des objets et des activités ciblés. Pour accompagner les enfants dans leur capacité à identifier leurs propres émotions, il est suggéré qu'ils vivent des expériences "excitantes" (intéressantes) en mobilisant tous leurs sens. Par exemple, rendre la pièce sombre, mettre un "tunnel" pour traverser la pièce et accompagner l'expérience avec de la musique lugubre.

Une routine qui permet d'habituer les enfants à identifier et à exprimer leurs émotions est celle de l'appel : ainsi, en plus de demander aux enfants de montrer leur photo pour dire qui est présent, vous pouvez leur demander de placer à côté de la photo un « smiley » exprimant l'émotion qu'ils vivent en ce moment, ou de marquer avec le « symbole » correspondant à leur émotion. Même des extraits de films d'animation ou de livres axés sur les émotions individuelles peuvent être utilisés pour accompagner les enfants plus âgés dans la reconnaissance des émotions, ainsi que des postures et tonalité de la voix qui leur sont associés.

Une autre activité utile est celle du cercle de chansons, au cours de laquelle, en modulant la voix et en mettant l'accent sur l'expression faciale et la posture du corps, on peut aider les enfants à identifier différentes émotions.

Nous présentons ci-dessous quelques activités spécifiques à l'aide d'une carte modèle développée lors de l'expérimentation du projet DREAM en Italie avec ICTB de Terranuova Bracciolini pour préparer des actions structurées destinées aux enfants de 0 à 3 ans, ou aux groupes mixtes 0-6 ans.

Les activités proposées sont fonctionnelles pour favoriser les compétences suivantes :

- *identifier ses propres émotions et celles de l'autre*
- *identifier les situations qui génèrent des émotions*
- *identifier les comportements résultant des émotions vécues et réfléchir à ces comportements.*

3.2. Activités pour les enfants de 0 à 3 ans et les groupes mixtes de 0 à 6 ans

Activité n°1

Titre

QU'EST CE QUI SE PASSE SUR TON VISAGE ? (1)

Objet de l'activité/objectif

Améliorer l'identification des émotions et les capacités d'expression.

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

En paires ou en petits groupes

3 ans

Outils

Un miroir

Description de l'expérience

Suggérer à un enfant une émotion à exprimer, par exemple en la montrant sur son visage et en racontant une histoire courte qui la suscite. Invitez l'enfant à le moduler en se regardant dans le miroir. Prenez-le en photo ou "fixez-le". Demandez aux autres enfants de reconnaître l'émotion et quels indicateurs l'ont suggérée

Remarques

Aidez les enfants à réfléchir aux indicateurs importants utilisés pour reconnaître les émotions

Titre

QU'EST-CE QUI PASSE SUR TON VISAGE ? (2)

Objet de l'activité/objectif

Améliorer les compétences avant l'empathie

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Par deux, en petit groupe

3 ans

Outils

Aucun

Description de l'expérience

Disposez les enfants en deux rangées se faisant face : la rangée des acteurs et la rangée des miroirs. Encouragez-les à commencer par des actions simples et courtes, puis augmentez progressivement les difficultés. Ensuite, inversez les rôles. Une fois le mécanisme du jeu compris, demandez aux acteurs d'exprimer une émotion et aux miroirs de l'imiter.

Variantes possibles

Un enfant doit représenter un visage "émotionnel" dessiné sur papier. C'est autour de la devinette chacun son tour. Le jeu continue jusqu'à ce que les cartes se terminent avec les émotions de base.

Titre

TÉLÉPHONE SANS FIL ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Accroître la reconnaissance des émotions et des capacités d'expression

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Petit groupe

3 ans

Outils

Aucun

Description de l'expérience

Demandez aux enfants de s'asseoir l'un derrière l'autre. Le premier en ligne pense à une émotion et fait le visage qui montre cette émotion. Vous pouvez aussi aider l'enfant en lui racontant une histoire qui suscite une émotion particulière. Puis le premier enfant passe ce visage à son proche compagnon, qui le regarde attentivement et le transmet à un autre. Le dernier enfant a la tâche de deviner l'émotion. Chaque fois que les enfants changent de place, de sorte qu'ils soient au moins une fois les derniers dans la file.

Remarques

Dans le cas de "l'arrivée" d'une émotion différente de l'émotion initiale, l'adulte propose une réflexion sur les raisons pour lesquelles il n'a pas été possible d'identifier l'émotion.

Titre

LE PUZZLE DES VISAGES

Objet de l'activité/objectif

Améliorer l'identification des émotions

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Petits groupes

3 ans

Outils

Feuilles avec le dessin de silhouettes de visages

Description de l'expérience

Chaque enfant a la forme d'un visage et doit insérer des morceaux avec des yeux et des bouches exprimant des émotions différentes. Vous pouvez les laisser choisir, puis leur demander de quelle émotion il s'agit et ce qui indique clairement que ce visage vit cette émotion. Vous pouvez aussi demander à l'enfant de nous montrer quels yeux et quelle bouche ont un visage ... par exemple, en colère.

Remarques

Titre

« AVANT – APRÈS » UNE ÉMOTION

Objet de l'activité/objectif

Renforcer l'identification des situations génératrices d'émotions et des comportements consécutifs aux émotions ressenties.

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

En petits groupes

3 ans

Outils

Cartes « avant/après »

Description de l'expérience

Nous utilisons des cartes "avant-après" avec lesquelles nous pouvons raconter une histoire faite par un antécédent (par exemple le chien qui aboie), l'image d'un enfant qui exprime une émotion (par exemple la peur), les conséquences (par exemple la mère qui embrasse l'enfant pour le consoler). Par exemple, un enfant veut une voiture-jouet, on lui offre un paquet cadeau, l'enfant l'ouvre et trouve une voiture-jouet, l'enfant est heureux et embrasse l'ami qui lui a donné.

Remarques

Avant de faire la proposition, il serait nécessaire de vérifier que l'enfant a déjà acquis la capacité de faire des liens « avant et après » avec d'autres éléments, par exemple, d'abord une petite fille qui a les cheveux longs, puis vous utilisez des ciseaux et comme résultat vous obtenez que la fillette a les cheveux courts.

Titre

LES TRANSPORTEURS(1)

Objet de l'activité/objectif

Renforcer les comportements de soutien mutuel

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

En paires

3 ans

Outils

Un ballon

Description de l'expérience

Par deux, les enfants ont la tâche de porter un ballon placé entre leur ventre, sans utiliser leurs mains.

Remarques

L'activité peut être accompagnée d'une histoire visant à promouvoir un objectif commun à l'ensemble du groupe (par exemple, tous les couples portant un ballon remplissent un bac à eau où ils peuvent ensuite plonger ensemble).

Titre

LES TRANSPORTEURS (2)

Objet de l'activité/objectif

Renforcer les comportements de soutien mutuel

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

En paires

3 ans

Outils

Deux bâtons et une balle

Description de l'expérience

Transportez une balle d'un point de la pièce à un autre à l'aide de deux bâtons placés parallèlement l'un à l'autre.

Remarques

L'activité peut être accompagnée d'une histoire visant à promouvoir un objectif partagé par l'ensemble du groupe.

Variantes possibles

Une activité similaire en petit groupe peut être proposée en plaçant les enfants dos au sol, l'un à côté de l'autre et les pieds contre le mur. Les enfants doivent passer une grande balle psychomotrice avec leurs pieds.

Titre

JE VAIS VOUS GUIDER.

Objet de l'activité/objectif

Renforcer les comportements utiles

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

En paires

2-3 ans

Outils

Aucun

Description de l'expérience

Transportez une balle d'un point de la pièce à un autre à l'aide de deux bâtons placés parallèlement l'un à l'autre.

Remarques

Un enfant a les yeux fermés et l'autre le guide soit en lui donnant la main, soit de derrière les épaules, vers le but à atteindre.

Variante possibles

L'activité peut être accompagnée d'une histoire.

| |
|---|
| Titre DES LIENS |
| Objet de l'activité/objectif Renforcer les comportements collaboratifs |
| Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...) En paires 3 ans |
| Outils Aucun |
| Description de l'expérience Deux enfants sont côte à côte et ont les chevilles de leurs pieds intérieurs attachées ensemble. Ensemble, ils doivent faire un court voyage. Dès qu'un couple a fini, un autre commence. Chaque couple pourrait contribuer à la réalisation d'un objectif partagé par l'ensemble du groupe (par exemple, chaque couple porte une pièce d'un puzzle à compléter dès que tous les couples sont arrivés à destination). |
| Remarques L'activité peut être accompagnée d'une histoire. |

Il existe également des moyens d'améliorer les compétences linguistiques, socio-émotionnelles et cognitives à la crèche (EAJE / « *nido d'infanzia* ») à l'aide d'histoires.

L'article "L'emozionante mondo di Ciro e Beba" (Agliati, Brazzelli, Gandellini, Grazzani, Ornaghi, 2015), qui présente 8 histoires adaptées aux enfants de deux à trois ans dans lesquelles deux lapins vivent dans des situations qui provoquent peur, bonheur, colère et tristesse. Dans chaque histoire, après un préambule, on présente une situation problématique qui produit une émotion particulière, suivie d'actions visant à résoudre le problème. Le texte de chaque histoire est caractérisé par un riche vocabulaire psychologique qui fait référence aux émotions (il a peur, il est en colère, surpris, heureux). L'aspect central de l'expérience est la conversation sur les émotions qui se déroule en petit groupe à partir des indices fournis par les histoires, autour des trois composantes principales de la compétence socio-émotionnelle (expression, compréhension et régulation des émotions) et de la dimension du comportement de coopération et d'aide (Tomasello, 2010). Par exemple, si l'on veut favoriser les histoires personnelles des enfants sur l'expression d'émotions au niveau verbal et non-verbal, la question-stimulus qui peut être adressée aux enfants est " *...et quand vous êtes surpris que faites-vous ?* ou " *...quand nous sommes heureux nous pouvons dire que nous sommes heureux, plein de joie...*". Si vous avez l'intention d'entamer la conversation des enfants sur la compréhension des émotions, et que vous utilisez les histoires illustrées dans l'article cité, les questions de stimulation peuvent être "Cyrus

était en colère parce que..., "*Êtes-vous aussi en colère s'ils retirent les jeux ?*". En ce qui concerne l'ajustement des émotions, les questions pourraient être "*...faites-vous aussi quelque chose pour aider un de vos amis à ne plus être en colère ?* Enfin, en ce qui concerne la coopération et l'aide, vous pourriez stimuler les enfants à discuter avec des questions comme ... « *aidez-vous aussi Matthew quand il est triste et qu'il pleure ?* »

En plus des activités telles que celles illustrées, on peut aussi planifier des activités de mise en scène dans lesquelles les enfants reçoivent l'histoire de l'antécédent comme une livraison afin qu'ils puissent " bien entrer " dans l'émotion qu'ils ressentent.

De plus, pour aider les enfants à rester dans les émotions et à apprendre à les réguler, on peut aménager :

a) un coin de la pièce comme un « *espace de détente* » dans lequel les enfants peuvent rester avec eux-mêmes et leurs émotions. Cet espace comprend des matériaux doux et chauds, quelques livres (albums illustrés, etc.).

b) un espace qui peut être identifié comme « *l'espace d'affection* », par exemple un coin avec le journal intime que les parents ont construit avec des photos de famille ou un panier contenant ces journaux, qui pourrait être placé près de la "tanière" ;

c) des "boîtes", toutes deux destinées comme boîtes de la "surprise", à partir desquelles l'éducateur va extraire des objets petits et particuliers qui vont évoluer de temps en temps, comme des boîtes où les enfants peuvent stocker des dessins / signes / écritures pour laisser des messages aux parents, frères et sœurs, comme un lieu pour créer leurs messages propres.

d) un endroit (souvent un casier) ou une boîte dans laquelle les enfants peuvent laisser leur propre objet transitionnel (« doudou ») et, si nécessaire, le rapporter eux-mêmes.

Afin d'aider les enfants à adopter des comportements pro-sociaux et empathiques envers une autre personne, inspirés des œuvres de Warneken et Tomasello, des situations stratégiques peuvent être créées dans lesquelles l'adulte peut montrer un besoin en l'exprimant par un comportement non-verbal et si l'enfant répond par un comportement pro-social, il sera remercié pour son aide et/ou son comportement empathique.

Voici quelques exemples de situations : exprimer la douleur dans une jambe après l'avoir frappée contre la table, avoir les mains occupées par une pile de livres et ne pas savoir comment ouvrir les portes d'un casier, laisser tomber une pince ou un stylo et être trop loin pour le ramasser, perdre un objet dans une fente mais ne pouvoir le reprendre car dans l'espace ne peut entrer que la main de l'enfant.

Dans le même but, vous pouvez utiliser des matériaux tels que le trampoline ou « tube double » qui sont amusants pour l'enfant mais qui nécessitent une collaboration entre les personnes pour être utilisés.

- Le trampoline est un petit trampoline avec lequel on peut faire rebondir une balle mais qui, pour pouvoir le faire, doit être tenu par deux personnes. Une variante de ce jeu consiste à utiliser un grand tapis (ou une nappe) qui doit être tenu ensemble par un petit groupe d'enfants si vous voulez obtenir le saut de la balle.
- Le « tube double » implique que l'enfant d'un côté insère une boule qui roule dans la boîte que l'adulte tient à l'ouverture de l'autre extrémité du tube.

3.3. Activités pour les groupes d'enfants 3 - 10 ans et groupes mixtes 3-6 ans et 6-10 ans

Avec des enfants âgés de 3 à 10 ans, vous pouvez utiliser divers instruments (livres, instruments de musique, costumes, pièces de théâtre, etc.) pour les aider à identifier leurs propres émotions et celles des autres, à reconnaître les situations qui les génèrent et à réfléchir sur leur comportement résultant des émotions vécues.

Nous présentons ci-dessous quelques activités spécifiques, en indiquant les outils utilisés et qui peuvent servir d'exemples pour promouvoir, améliorer et reconnaître la vie émotionnelle de l'enfant à l'école maternelle et à l'école primaire.

Titre DES HISTOIRES POUR PARLER DES ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à reconnaître et à nommer leurs émotions

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 3-6 ans

Outils

Histoires illustrées sur le thème des émotions.

Par exemple : pour les autres pays partenaires, d'autres livres similaires sont à trouver

- 1) S. A. Llenas, « les couleurs des émotions », édition originale Gribaudo, 2017
- 2) F. De Robertis, « Parfois je me sens... inondé d'émotions », édition originale Edises, 2017
- 3) R. Corallo, « Six lutins dans mon cœur - 3-6 ans », édition originale Erickson, 2014

Description de l'expérience



Les enfants sont invités à s'asseoir dans une position confortable qui favorise l'écoute : assis sur le sol, sur des coussins souples ou dans un espace accueillant où chacun peut écouter et voir le professeur et le livre qui sera lu, par exemple : « Les couleurs des émotions ». Après avoir lu l'histoire, on pose quelques questions aux enfants pour stimuler la conversation. Par exemple : *qu'est-ce que le monstre a fait ? Qu'est-ce qu'il fait pour faire de l'ordre ? Où sont placées les émotions ?* Les

enfants sont ensuite invités à choisir cinq objets dans la classe qui ont les couleurs jaune (gaieté), bleu (tristesse), rouge (colère), vert (calme), noir (peur). Ces objets sont ensuite placés au centre de façon à être bien visibles pour tous. Les enfants sont ensuite invités à tour de rôle à prendre l'objet de la couleur correspondant à leur propre émotion et à expliquer la raison de leur choix ; l'enseignant demande progressivement aux autres enfants s'ils ressentent, ou ont ressenti, la même émotion et s'ils se souviennent à quelle occasion. La conversation doit être menée avec soin car les enfants ont tendance à s'adapter à ce que disent les autres enfants. À la fin de la lecture de l'histoire, il est possible de proposer, comme alternative, le dessin individuel puis le partage en groupe. Dans ce cas, il est suggéré d'utiliser les doigts pour utiliser les couleurs, en laissant les enfants s'exprimer avec leurs empreintes de mains sur la feuille. Alternativement, vous pouvez utiliser une technique de peinture différente en fonction de chaque émotion. Par exemple, pour représenter la colère, les enfants doivent utiliser des pailles pour répandre des taches rouges sur la feuille en soufflant fortement sur la paille : un geste qui aide à soulager la colère. À la fin de l'activité, il est suggéré d'accrocher les œuvres, en essayant de les regrouper par couleur/émotion. Les enfants pourront alors voir qu'ils ne sont pas seuls dans la peur vivante, la colère, la tristesse, etc.

Titre

LE VASE DES ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à écouter leurs émotions et à les communiquer

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 3-10 ans

Outils

Un petit vase de fleurs, cinq/sept bâtonnets en bois, cartes et crayons de couleur.

Description de l'expérience

C'est une activité que nous recommandons de réaliser après avoir travaillé, à travers la lecture d'histoires, sur les émotions et les couleurs qui peuvent les représenter (voir activité précédente n°1). Avec des bâtonnets de bois et des cartes colorées, l'enseignant prépare des fleurs avec les enfants : chaque fleur aura une couleur différente pour représenter une émotion (par exemple, rouge pour la colère, blanc ou gris pour la peur, jaune pour la joie, bleu pour la tristesse, vert pour le dégoût). Les élèves du primaire pourront enrichir leur vase d'autres émotions, comme le mépris et la surprise. Il est suggéré d'inclure le choix de la fleur de l'émotion dans les routines quotidiennes, généralement dans la phase d'accueil après l'arrivée à l'école. Une fois que chaque enfant a choisi sa propre fleur, on demande aux enfants de partager la raison de leur choix avec leurs camarades de classe. Les enseignants gèrent la conversation en écoutant, en laissant les enfants dire ce qu'ils sont prêts à communiquer à ce moment-là.

A l'école primaire, il est possible de poursuivre, dans la continuité, cette activité, en l'insérant non seulement au moment de l'entrée à l'école mais aussi avant de quitter l'école elle-même. Dans ce cas, la fleur choisie doit être gardée sur le bureau jusqu'à la fin de la journée ; il est également possible de construire le "jardin des émotions" : un panneau avec des petites poches (une pour chaque élève), où les enfants, en entrant à l'école, insèrent leur fleur selon leur état d'esprit. Les enfants sont libres de remplacer la fleur par une autre même pendant la journée, au cas où ils sentiraient le besoin de signaler un changement. A la fin de la journée scolaire, une dizaine de minutes sont consacrées à faire le "bilan", invitant chaque enfant à vérifier s'il est nécessaire de changer de fleur, l'occasion est propice pour faire la conversation avec les élèves en leur demandant s'ils veulent partager avec leurs camarades de classe un inconvénient ou communiquer leur satisfaction du travail bien fait ou faire la paix avec un ami. Le "jardin des émotions" permet d'avoir l'image "émotionnelle" de la classe : il peut aider à moduler les activités en prêtant attention au bien-être émotionnel des enfants.

Variantes possibles

La même activité de routine peut être proposée à l'aide de sourires en feutre, pannolenci ou carte plastifiée que les enfants peuvent attacher et détacher du panneau à l'aide d'un Velcro.

Titre

RESPIREZ ET... ÉCOUTEZ VOTRE CORPS

Objet de l'activité/objectif

Prendre conscience de la respiration, de ses variations en fonction de l'émotion ressentie, apprendre à se calmer

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 3-5 ans

Outils

Textes de yoga et/ou d'éveil pour les enfants.

Par exemple :

C. Tedeschi, "Petit yoga", Édition originale Macro : edizioni, 2016

A. Vigilante, "À l'école de la pleine conscience", édition originale, Florence: Terra Nuova Edizioni, 2017

Description de l'expérience

À la fin de l'activité motrice ou dans les moments de fatigue ou de nervosité des enfants, 10/15 minutes sont consacrées à la relaxation. Les enfants sont invités à s'asseoir les jambes croisées et à s'inspirer : on leur demande de fermer les yeux et d'imaginer avoir une fleur dans les mains. Les enfants sont invités à amener la fleur imaginaire jusqu'aux narines et à respirer pour la sentir. L'attention est alors tournée vers l'expiration : les enfants sont invités à fermer les yeux et à approcher leur index de leur bouche en imaginant qu'ils ont une bougie à éteindre. Ensuite, les enfants sont invités à s'allonger par terre sur le dos, les genoux légèrement fléchis ; à porter leurs mains sur leur abdomen et à sentir le mouvement de leur ventre qui monte et descend ; puis à mettre un doudou (un doudou par exemple) sur leur abdomen et à imaginer dans leur ventre un ballon qui gonflerait et dégonflerait. Pendant ce temps, on demande aux enfants d'observer le mouvement du jouet.

Variantes possibles

Une fois que les enfants se sont familiarisés avec ces techniques, on peut les proposer en classe, à la fin d'une activité plus fatigante ou après le retour de moments de récréation dans le jardin : ces exercices calment l'esprit et permettent aux enfants de se concentrer sur eux-mêmes, à l'écoute des émotions résultant de petits conflits ou de l'excitation due aux jeux du mouvement ou de la compétition. Dans ce cas, l'écoute des battements du cœur et de la respiration peut être utile pour commencer à travailler sur la reconnaissance des effets des émotions sur le corps.

Titre

MUSIQUE ET MOUVEMENT POUR EXPRIMER SES ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à exprimer leurs émotions à travers le corps et à en prendre conscience

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 3 à 10 ans

Outils

Instruments de musique tels que guitares, batterie, flûtes, etc. Alternativement, musique "descriptive" et "parlante".

Quelques exemples :

L. Von Beethoven, Sixième symphonie op. 68 en fa majeur, "Pastorale" ;

A. Vivaldi, "Les Quatre Saisons" ;

F. Chopin, Étude op. 10 n. 3, "Tristesse" ;

J.S. Bach, Toccata et fugue en do mineur BWV 565

Description de l'expérience

Dans un espace dédié aux activités motrices, les enfants sont invités à s'asseoir les jambes croisées et, les yeux fermés, à écouter un morceau de musique (maximum cinq minutes) ou quelques morceaux simples joués avec un instrument en direct ("live"). Les enfants sont invités à s'attarder sur les sensations que cette écoute a suscitées. L'écoute est proposée à nouveau, mais cette fois en donnant aux enfants la possibilité de bouger librement en interprétant avec le corps les sensations qui émergent. Certains enfants auront d'abord tendance à copier les autres : il est bon de les rassurer sur la possibilité de faire librement ce qu'ils ressentent, évidemment sans déranger leurs compagnons. A la fin de l'activité, les enfants sont invités à se rasseoir les yeux fermés et à écouter les sensations venant du corps : battements de cœur, jambes... Enfin, les enfants sont invités à ouvrir les yeux et à partager avec leurs compagnons : *quel nom donneraient-ils à l'émotion ressentie ? quels mouvements ont-ils voulu faire ? quelles expressions du visage ont-ils vu sur leurs camarades ? Où ont-ils senti l'émotion ?*

Variantes possibles

En plus de la musique classique, vous pouvez sélectionner des chansons de musique moderne, commerciale, "new age", rock, rap, etc. Les enfants pouvaient alors interpréter les émotions en jouant des instruments qu'ils avaient fabriqués eux-mêmes : par exemple le tambour pour la colère, les cloches pour la joie, etc.

Titre

MUSIQUE ET DESSIN POUR EXPRIMER SES ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Exprimer ses émotions en écoutant de la musique et en dessinant

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 3 à 10 ans

Outils

Tempera, peintures au doigt, feutres ou crayons de cire.

Exemple de pièces de musique :

M. Moussorski "Une nuit sur Montecalvo" ;

P.I. Tchaikowski, "Casse-Noisette" ;

L. Von Beethoven, Sixième symphonie op. 68 en fa majeur, "Pastorale" ;

A. Vivaldi, "Les Quatre Saisons" ;

F. Chopin, Étude op. 10 n. 3, "Tritesse" ;

J. S. Bach, Toccata et fugue en do mineur BWV 565.

Description de l'expérience

Dans un espace dédié à la peinture, les enfants sont placés dans des postes spécifiques afin qu'ils puissent profiter des couleurs disponibles en choisissant parmi différentes possibilités. Ils sont ensuite invités à s'asseoir, à fermer les yeux et à écouter la pièce de musique (ou une partie de celle-ci dans le cas de pièces plus longues). Les enfants sont ensuite invités à partager avec leurs camarades de classe les sentiments ressentis à l'écoute de la chanson : images, souvenirs, émotions, etc...

L'enseignant explique aux enfants qu'ils peuvent dessiner en écoutant la musique et qu'ils peuvent représenter avec des couleurs les émotions que le chant a suscitées en eux. La pièce est répétée en cycle continu tout au long de l'activité de peinture. Pendant ce temps, l'enseignant n'intervient pas pour suggérer des couleurs, des formes, etc. mais laisse les enfants s'exprimer librement. Lorsque les dessins sont terminés, l'enseignant demande aux enfants de partager leurs sentiments avec leurs camarades de classe et met en évidence les idées originales qui ont émergé, ainsi que les similitudes entre ce que les enfants ont vécu en mettant l'accent sur le " sentiment " commun et le partage des mêmes émotions.

Titre

LAISSEZ-MOI TRANQUILLE !

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à ressentir leurs propres émotions et à gérer leur propre état d'esprit de façon autonome.

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 3 à 5 ans

Outils

Tapis et coussins souples et doux, chiffons, balles souples, boîtes avec des éléments calmants, pâte à modeler

Description de l'expérience

Un espace confortable (coin, espace détente, etc.) est aménagé dans la classe où les enfants peuvent rester un peu à l'écart lorsqu'ils en ressentent le besoin, par exemple quand ils sont en colère ou tristes et ne veulent parler à personne.

Ceci afin de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'il ressent. L'enseignant est toujours disponible pour apporter réconfort et présence, mais peut aussi suggérer à l'enfant de prendre le temps de s'écouter dans l'émotion qu'il vit, ou d'ouvrir la boîte avec des éléments calmants. Les espaces, en effet, peuvent être pourvus de "boîtes avec des éléments calmant" contenant des balles molles, de la pâte à modeler, des livres, des mandalas à colorier, ou des boîtes calmantes.

L'enfant est libre d'accepter la proposition et peut rester dans l'espace de détente jusqu'à ce qu'il en ressente le besoin : lorsqu'il retourne aux activités, l'enseignant réserve du temps et de l'espace pour lui parler et réfléchir sur son expérience émotionnelle.

Titre

FAISONS LA PAIX.

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à gérer leurs propres humeurs et petits conflits de manière autonome

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 3-6 ans

Outils

Une table placée dans un coin meublée d'images, de deux chaises, de mouchoirs, de fleurs

Description de l'expérience

Un coin de la classe est aménagé avec une petite table et deux chaises. Les meubles, les images choisies, les fleurs sur la table et les autres petits objets (comme les boîtes calmantes) que les enfants peuvent trouver dans cet espace, doivent communiquer la sérénité. Lorsqu'un conflit survient entre deux enfants, ceux-ci sont invités à s'asseoir à la table de la paix. L'enseignant guide d'abord la confrontation, en encourageant les enfants à apprendre les techniques de communication de la résolution des conflits afin qu'ils puissent les utiliser de manière autonome. De cette façon, les enfants apprennent à :

- *se concentrer sur leurs propres sentiments*
- *essayer de comprendre ses propres besoins et ceux de son partenaire*
- *être en empathie*
- *trouver une solution qui rapprocherait les deux combattants.*

Nous ne devons pas forcer les enfants à faire la paix, ni pousser un enfant à céder à un autre parce qu'il est "plus vieux"... "meilleur", etc. Sinon, dans ce cas, l'enfant aurait l'impression que son état d'esprit n'a pas été reconnu.



Titre

METTRE LA CHAUSSURE DANS L'AUTRE PIED

Objet de l'activité/objectif

Aider les enfants à développer une attitude empathique

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 3-10 ans

Outils

Marionnettes ou marionnettes à doigt pour les EAJE et l'école maternelle

Description de l'expérience

Chaque jour les enfants rapportent des situations de conflit de classe avec des amis, des frères et sœurs ou des parents. L'enseignant invite les enfants à "mettre en scène" la situation pour l'objectiver et voir les problèmes avec un "regard extérieur". Par exemple, l'enfant peut ramener à l'école la querelle avec sa petite sœur qui a pris une affaire lui appartenant et qui en a renversé tout le contenu. Dans ce cas, vous pouvez appeler deux compagnons pour jouer le rôle de l'enfant et de la petite sœur : de cette façon, l'enfant pourra mieux observer ce qui s'est passé à la maison. Au fur et à mesure que la scène se déroule, l'enseignant demande aux autres enfants de se mettre à la place de leur camarade de classe puis de leur petite sœur : *quel besoin la petite sœur a-t-elle essayé de satisfaire en prenant ses affaires ? quel genre de besoin avait-elle à la place ?* Pour les enfants des EAJe et de l'école maternelle, il est suggéré que les situations soient représentées par des marionnettes à doigt.

Titre

LE THERMOMÈTRE DES ÉMOTIONS

Objet de l'activité/objectif

Stimuler chez les enfants la capacité de percevoir la gradation des émotions

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants 7-10 ans

Outils

Un panneau divisé en cinq colonnes de couleurs différentes graduées de une à dix (les thermomètres des émotions), des épingles à linge.

Description de l'expérience

Les enseignants préparent les enfants à cette activité de routine en lisant une histoire qui leur permet d'identifier les émotions et de les assortir aux couleurs et/ou aux expressions du visage. En impliquant les enfants, ils construisent un panneau assez grand sur lequel ils fixent cinq thermomètres (en carton ou en contreplaqué) correspondant aux cinq émotions de base ; il est nécessaire que les bords du thermomètre ne soient pas collés de façon à permettre aux enfants d'accrocher leurs épingles à linge. Chaque enfant, à son entrée à l'école, pourra placer son "étiquette" (marquée de son nom) sur le thermomètre identifiant l'intensité de son émotion. Les enseignants demandent ensuite aux enfants de partager les motivations et de solliciter l'intervention de ceux qui ont rapporté une intensité élevée d'une des émotions (voire de la joie). Ils permettent aux enfants de varier librement la position de l'étiquette et proposent à la fin de la journée scolaire une courte conversation pour faire "l'équilibre". en essayant de prêter attention aussi aux changements positifs et pas seulement négatifs, aidant ainsi les enfants à identifier les stratégies utilisées de manière inconsciente et spontanée pour gérer une émotion (par exemple : "*J'ai laissé Luca parce qu'il m'avait mis en colère et j'ai commencé à colorier un mandala. Au bout d'un moment, la colère avait diminué et je suis allée le voir pour clarifier les choses*").

Titre

EXPRIMER SES ÉMOTIONS A TRAVERS L'ART : " JE SERAI UN ARBRE".

Objet de l'activité/objectif

Exprimer son état d'esprit par l'expression artistique

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 8 à 10 ans

Outils

Corde, colle, ciseaux et cartes, une histoire de départ (par exemple : M.L. Evangelista, " nous serons des arbres", Edition originale Artebambini, 2010),

Description de l'expérience

L'enseignant emmène les enfants dans le jardin ou organise une sortie dans un parc public ou dans un bosquet.

L'objectif est de faire vivre aux enfants les sensations et les émotions dans un espace ouvert. Les enfants sont invités à s'approcher des arbres, les toucher, les sentir, les embrasser. L'enseignant essaie d'exercer la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et, si possible, le goût afin de profiter pleinement de l'expérience sensorielle. De temps en temps, on leur demande de fermer les yeux et d'écouter leurs émotions. Puis il fait choisir à chaque enfant un arbre et le fait s'allonger sur le sol pour comprendre le "caractère" de l'arbre choisi. Enfin, on demande aux enfants d'identifier à quel arbre ils pensent ressembler le plus.

Après cette expérience, les enfants notent dans leur carnet les émotions et les sensations qu'ils ressentent et le "caractère" d'un des arbres choisis : en colère...relaxant...gentil... Il est ensuite proposé, toujours en plein air, de lire le texte "Nous serons des arbres". Le livre raconte les désirs et les espoirs de beaucoup de petites graines qui dorment dans la terre en attendant de se réveiller : ce seront des arbres forts, rebelles, heureux, tristes, élégants... Chacune aura sa forme particulière et aussi son caractère particulier... ! L'histoire enseigne la beauté des différences et offre des idées pour commencer à découvrir leurs émotions et leurs humeurs. Le texte est très court, mais les images sont originales et stimulantes. En montrant les pages illustrées, l'enseignant sollicite les interventions des enfants et leurs réflexions.

Lors d'une réunion ultérieure, les enfants sont conduits à l'atelier d'art pour proposer un travail avec corde, ciseaux, colle et cartes. On leur donne un bref aperçu de leur expérience en plein air et des sollicitations qu'ils ont reçues en lisant le livre. Les enfants reçoivent le nécessaire pour leur travail : cordes, cartes, etc. Ils sont invités à imaginer quel type d'arbre ils pourraient être : *selon quelle humeur ?* On leur demande ensuite de se représenter eux-mêmes et de représenter leur propre caractéristique, leur propre personnage à l'aide de cordes. Enfin, on leur demande d'expliquer leur travail en expliquant les raisons de leur choix. Il est ensuite proposé, toujours en plein air, de lire le texte "Nous serons des arbres". Le livre raconte les désirs et les espoirs de beaucoup de petites graines qui dorment dans la terre en attendant de se réveiller : ce seront des arbres forts, rebelles, heureux, tristes, élégants... Chacune aura sa forme particulière et aussi son caractère particulier... ! L'histoire enseigne la beauté des différences et offre des idées pour commencer à découvrir leurs émotions et leurs humeurs. Le texte est très court, mais les images sont originales et stimulantes. En montrant les pages illustrées, l'enseignant sollicite les interventions des enfants et leurs réflexions.

Lors d'une réunion ultérieure, les enfants sont conduits à l'atelier d'art pour proposer un travail avec corde, ciseaux, colle et cartes. On leur donne un bref aperçu de leur expérience en plein air et des sollicitations qu'ils ont reçues en lisant le livre. Les enfants reçoivent le nécessaire pour leur travail : cordes, cartes, etc. Ils sont invités à imaginer quel type d'arbre ils pourraient être : quel

personnage ? On leur demande ensuite de se représenter eux-mêmes et de représenter leur propre caractéristique, leur propre personnage à l'aide de cordes. Enfin, on leur demande d'expliquer leur travail en expliquant les raisons de leur choix.

Il est ensuite proposé, toujours en plein air, de lire le texte "Nous serons des arbres". Le livre raconte les désirs et les espoirs de beaucoup de petites graines qui dorment dans la terre en attendant de se réveiller : ce seront des arbres forts, rebelles, heureux, tristes, élégants... Chacune aura sa forme particulière et aussi son caractère particulier... ! L'histoire enseigne la beauté des différences et offre des idées pour commencer à découvrir leurs émotions et leurs humeurs. Le texte est très court, mais les images sont originales et stimulantes. En montrant les pages illustrées, l'enseignant sollicite les interventions des enfants et leurs réflexions.

Lors d'une réunion ultérieure, les enfants sont conduits à l'atelier d'art pour proposer un travail avec corde, ciseaux, colle et cartes. On leur donne un bref aperçu de leur expérience en plein air et des sollicitations qu'ils ont reçues en lisant le livre. Les enfants reçoivent le nécessaire pour leur travail : cordes, cartes, etc. Ils sont invités à imaginer quel type d'arbre ils pourraient être : quel personnage ? On leur demande ensuite de se représenter eux-mêmes et de représenter leur propre caractéristique, leur propre personnage à l'aide de cordes. Enfin, on leur demande d'expliquer leur travail en expliquant les raisons de leur choix.

3.4. Des dispositifs pédagogiques spécifiques et des outils favorisant la prise en compte et l'expression des émotions et des adultes, groupes d'enfants de 3 à 10 ans et groupes mixtes 3-6 ans et 6-10 ans

Anne-Marie Doucet-Dahlgren , Centre de Recherche Education et Formation, CREF EA 1589, UPN, Université Paris- Nanterre, France

Didier Favre, Centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, France

L'exploitation d'un ensemble ou d'un registre d'activités telles que présentées ci-dessus par nos collègues italiens, praticiens et chercheurs, peut prendre tout son intérêt à notre sens s'il s'inscrit dans un **dispositif pédagogique** identifié (c'est-à-dire inscrit dans un « curriculum » car il intègre autant de valeurs, que de savoirs ou de pratiques ...). Il nous semble, et c'est l'idée de la contribution française au programme DREAM que les tenants des pédagogies nouvelles ont mis en œuvre des dispositifs favorables à l'expression et la régulation des émotions, dans la perspective du développement d'un modèle affectif des apprentissages. Il nous semble donc particulièrement intéressant de mettre en valeur ces approches, pratiques et modes de pensées, que nous avons rencontrés chez nos partenaires pédagogiques et institutionnels pour la mise en œuvre de notre recherche-action

Nous avons choisi de présenter deux dispositifs pédagogiques et un outil, emblématiques de la prise en compte des émotions, que ce soit en pédagogie Freinet ou institutionnelle (Fernand Oury) ou dans les pédagogies actives mises en œuvre à l'école Nouvelle d'Antony ou à celle de La Source : il s'agit du « Conseil », du « Quoi de neuf ? », et de l'outil qui leur est souvent associé « le cahier de râlage » (les traductions en anglais de ces parties sont portées en annexe)

Nous avons choisi de les présenter car ils constituent une approche collective (coopérative) dans l'établissement des règles de vie en classe, de la reconnaissance et de la régulation des affects et émotions dans les relations de groupe enfants-enfants et adultes-enfants.

Rappelons que cette approche, toujours actuelle et réactualisée, débute *a minima* avec Janusz Korczak¹, et se retrouve présente dans toutes les pratiques de « l'éducation nouvelle » (Freinet, Neill,

¹ Jean-Marie Bataille, dans sa conférence du 22 mai 2019, signale précisément que ces approches et moyens ont vu le jour dans les premières colonies de vacances (1909) initiées par William Reuben Georges¹ (1866-1936), avec la *Junior Republic*. Ce sont celles-ci qui ont influencé les « républiques d'enfants » de J. Korczak et A.S. Neill lui-même très marqué par les expériences pédagogiques de Homer Lane (1875-1925) au sein du Little Commonwealth (1913-1918, Evershot, Dorset). Moins connu et plus tardif, celle du pasteur Gábor Sztéhlo fondateur de la république d'enfant Gaudiopolis à Budapest, en Hongrie, pendant la seconde guerre mondiale dont un film de 2020 de Frédéric Tonolli vient de retracer la vie et le travail remarquable de celui-ci pour son rôle dans le sauvetage des enfants juifs accueillis à Gaudiopolis.

Oury, École de la Neuville avec Françoise Dolto, etc.), et concerne des enfants âgés de 3 à 10 ans (et jusqu'à 14 ans à l'école de la Neuville, ou 18 ans au lycée expérimental de St Nazaire, au Lycée autogéré à Paris, ou à Summerhill en Angleterre) ou encore en colonie et séjour centre de loisirs à la « Maison de Courcelles » en référence à la pédagogie de la liberté.

Ensuite, concernant les pratiques propres à la « Maison de Courcelles » (qui témoignent d'une expérience de plus de 40 ans en pédagogie de la liberté et de la décision, cf. Jean-Marie Bataille), ou des approches démocratiques de gestion collective en séjour de loisirs / colonies de vacances chez Evasoleil, nous préférons renvoyer le lecteur au premier rapport où sont présentées et développées leurs pratiques éducatives (celles-ci bien sûr n'ont pas encore fait école ou système comme Montessori, Freinet ou autres, mais elles montrent tout à fait leur actualité et leur efficacité dans la prise en compte des émotions et la prise de décisions (« Docteur Bobo », assemblées, réunions, et tant d'autres dispositifs pédagogiques inventés *avec* les enfants...))

Nous présentons ci-dessous quelques « activités » spécifiques de ces dispositifs, en indiquant comment certains outils (« cahier de râlage » chez Freinet) sont utilisés et tentant d'expliquer en quoi ils peuvent servir de support pour promouvoir, améliorer et reconnaître la vie émotionnelle des enfants dans les lieux où ils vivent et se trouvent réunis, de l'école maternelle à l'école primaire, etc.

Deux dispositifs pédagogiques favorables à la prise en compte des émotions :

Dispositif n°1 : deux documents, le “Conseil” et le “ Quoi de neuf ?” en pédagogie Freinet et pédagogie Institutionnelle (F. Oury)

Titre : Le “Conseil” et le “Quoi de neuf ?”, des dispositifs pédagogiques pour une classe coopérative, clés de voûte pour réguler les relations sociales et émotionnelles dans la classe

Objet de l'activité/objectif

Un « Conseil » pour soutenir la vie du groupe-classe : « Respecter les règles, de dire les problèmes que l'on a, de parler, de proposer des choses et de trouver des solutions, de penser à aider ceux qui ont des difficultés »

Le temps du “Quoi de neuf ?” : un temps de régulation émotionnel au quotidien dans la classe

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 3 à 10 ans

Compte tenu de nos observations lors de la phase « expérimentation », du projet DREAM dans deux écoles (section maternelle et primaire) se référant à la pédagogie de Célestin Freinet, nous avons

choisi de reprendre certaines techniques qui étaient mises en œuvre dans le cadre des classes de ces deux écoles.

Nous nous proposons de faire une présentation synthétique du « Conseil » (document 1), et du « Quoi de neuf ? » (document 2). Ce sont en effet les clefs de voute de la vie dans la classe, en termes de relations sociales et émotionnelles entre les enfants avec les professionnels. Le cahier de « rôlages » sera présenté comme « outil » dans la dernière partie.

Document 1 : Le « CONSEIL FREINET » :



Une classe coopérative

<https://www.google.com/search?q=images+conseil+p%C3%A9dagogic+freinet&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKEwiw8a3oI9XiAhWuzoUKHcbWDEsQ7A16BAgGEA0&biw=1920&bih=916#imgrc=YCbJYz2L8HlITM>

Site consulté le 6 juin 2019

<https://www.google.com/search?q=images+conseil+p%C3%A9dagogic+freinet&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKEwiw8a3oI9XiAhWuzoUKHcbWDEsQ7A16BAgGEA0&biw=1920&bih=916#imgrc=YCbJYz2L8HlITM>

ORGANISATION DU CONSEIL



Présentation de l'ordre du jour



D'après Marine Baro, institutrice honoraire ; « Illustration concrète d'une alternative éducative à l'école : le choix de la Pédagogie Freinet ».

Site consulté le 6 juin 2019 : 17h45 ; http://marine.baro.free.fr/wordpress/?page_id=4569

Le conseil et l'organisation coopérative

1. Le conseil dans la pédagogie Freinet
2. Organisation du Conseil
3. Fonctionnement du Conseil
4. Mise en place de conditions pour réussir le Conseil

5. Observation des Conseils
6. En savoir plus ...

A- Qu'est-ce que le Conseil dans la pédagogie Freinet ?

Les professionnels qui adoptent les techniques de Célestin Freinet conçoivent la classe comme un lieu coopératif où interagissent les enfants et professionnels dans des objectifs précis. Cela nécessite une organisation faite d'institutions sociales qui sont pensées par le groupe et qui correspondent à ses besoins. Parmi les différentes fonctions institutionnelles, nous relevons les lieux de paroles tels que le « Conseil », le « quoi de neuf ? » qui intéressent en premier lieu le projet DREAM au niveau de **l'expression émotionnelle** vécue dans la classe.

Le Conseil occupe une place centrale dans la vie de classe dite coopérative. C'est en effet le lieu d'échange de parole, où l'ensemble du groupe d'enfants avec le professionnel s'expriment sur les différents éléments de la vie commune à l'école sans aucune hiérarchie de pouvoir. Tous ont la possibilité de confronter et d'analyser leurs points de vue pour **prendre des décisions et penser aux conséquences** que celles-ci vont avoir pour tous².

C'est un espace chargé de manifestations émotionnelles intenses, comme le témoigne un enseignant d'une classe Freinet : « *Les enfants arrivent le matin avec un bagage bien rempli d'émotions vécues autant à la maison qu'à l'école* ». Les enfants savent que c'est lors de la réunion hebdomadaire que chacun peut exprimer ses souhaits, plaisirs et déplaisirs à leurs apprentissages

B- Organisation du Conseil

Comment les enfants définissent-ils le Conseil ? A titre d'exemple, un garçon de 8 ans (école primaire) répond à la question : « *C'est quoi le conseil, pour toi ?* » en expliquant que : « *ça permet de faire respecter les règles, de dire les problèmes que l'on a, de parler et de proposer des choses et de trouver des solutions, de penser à aider ceux qui ont des difficultés et c'est bien parce que ce n'est pas Sandrine (enseignante) qui décide toute seule* ».

C'est un espace bien défini, important au niveau de la transmission, des informations, de la régulation et de l'organisation où les enfants, en partageant avec l'adulte, peuvent réellement avoir une influence sur leurs conditions de vie et d'apprentissage en classe. Un fonctionnement fait de rituels est ainsi institué réglé dans le temps (20 à 30 mn de réunion) pour permettre de bien réaliser les objectifs fixés par le groupe : les chaises en cercle, l'horloge, l'ordre du jour, la règle de l'écoute, la prise de parole, etc. Nous relevons ainsi quatre étapes principales établies où les enfants vont proposer (1), discuter (2), décider (3), appliquer (4).

Préalablement au Conseil toute personne (en fonction de son âge) peut émettre soit des critiques et des propositions en toute liberté. Lorsqu'il s'agit d'une critique sur une personne ou un élément lié à la vie de la classe, notons que l'écrit les formulant est personnalisé avec les prénoms ou/et signé (selon l'âge de l'enfant). La personne qui émet une critique se doit de la justifier.

S'il est question d'une proposition, elle doit pouvoir être formulée de façon à ce que chacun la comprenne et puisse prendre part à la discussion qui a lieu lors du prochain Conseil. Trois types de proposition sont répertoriés :

² Il faut souligner que le « Conseil » se distingue du « Quoi de neuf ? » qui gère les affects au quotidien dans une dimension relationnelle et individuelle, et qui est présenté un peu plus loin (cf. Document 2). Le premier est "institutionnel" au sens de la prise de décision (donc *processus d'institution des règles*) et de la "**régulation au niveau des règles de vie**", le second s'apparente plus à la fonction de "**régulation émotionnelle**" des liens.

En premier, il s'agit des activités : travail d'apprentissage (évaluation individuelle, en atelier, ou activités en groupe ou bien la présentation de nouveaux projets et mise au point de l'emploi-du temps
 En second, cela concerne l'organisation matérielle et institutionnelle de la classe : encadrement des groupes d'enfants en équipe, en atelier avec la répartition des responsabilités et participations aux institutions

Enfin, il s'agit des propositions qui nous intéressent particulièrement pour le projet DREAM, la vie du groupe : règlement des conflits et problèmes de relation, respect des règles de vie dans l'école, remise en question éventuelle de certaines règles.

Nous présentons un **schéma-type de déroulement du Conseil**, où l'ordre du jour se compose autour des éléments principaux :

Le Conseil hebdomadaire (Fiche 1)

- un président ou une présidente renouvelée chaque semaine ainsi que deux secrétaires et responsables
- Présence de tous les enfants avec les professionnels
- organiser les activités et les projets collectifs
- échanger sur la vie du groupe
- chercher des solutions aux problèmes et conflits
- rappeler les « lois » du « vivre ensemble dans la classe »

| Les institutions du Conseil | Fiche 1 |
|--|---|
| <p>Le président, la présidente</p> <p><i>Je commence et ouvre le Conseil en proposant l'ordre du jour.</i></p> <p><i>Je donne la parole à mes camarades.</i></p> <p><i>Je fais le compte-rendu.</i></p> <p><i>Je fais des propositions de décision.</i></p> | <p>Le –la secrétaire</p> <p><i>Je lis l'ordre du jour.</i></p> <p><i>Je note qui fait quoi.</i></p> <p><i>Je note ce qu'on décide.</i></p> <p><i>Je prends des notes.</i></p> |
| <p>Le-la responsable des règles de vie</p> <p><i>Je rappelle à l'ordre, si un des enfants ne respectent pas les règles et gêne le groupe.</i></p> <p><i>J'interromps s'il y a des fortes perturbations dans le groupe.</i></p> | <p>Le-la responsable du temps</p> <p><i>Je regarde l'heure et annonce le début du Conseil.</i></p> <p><i>Je fais attention au temps de parole de chacun.</i></p> <p><i>J'annonce la fin du Conseil quelques minutes avant.</i></p> |

Quelle place pour le professionnel dans le Conseil ?

Nous notons que la place du professionnel est pensée à l'avance et la reconnaissance du rôle qu'il va occuper est essentielle au bon fonctionnement du Conseil. Cela requiert du professionnel une attention soutenue auprès du groupe et de chacun des enfants, tout en acceptant les doutes, les allers-retours pour comprendre les raisonnements, ce que Freinet nomme les « tâtonnements » pour éviter les écueils. Cela demande concrètement d'adopter une attitude ouverte où le professionnel est à l'écoute, prêt à intervenir pour soutenir, clarifier un problème, faire le choix parmi plusieurs solutions, aider à gérer les conflits. Mais, c'est aussi manifester son refus face à des situations ne respectant pas les règles de la vie de la classe ou les objectifs qui ont été fixés au préalable. En ce qui concerne les prises de décision, communes à l'ensemble du groupe, le professionnel en est considéré comme le garant tout en rappelant aux enfants, leur part à la coopération en termes de tâches et responsabilité déterminées (selon les capacités et âge des enfants).

Fiche 2 –

Le « QUOI DE NEUF ? » dans le Conseil

| | |
|---|---|
| <p>La parole :Chaque enfant peut participer, tout en sachant que pour s'exprimer librement, il faut instaurer un climat de confiance dans le groupe, où aucune moquerie n'est permise. L'atmosphère est celle de l'écoute et de l'acceptation des différences. Il est rappelé à chaque début de Conseil, les règles précisant l'exercice du droit à la parole, les limites et obligations. Elles sont communes rappelées par le professionnel.</p> | <p><u>Les enfants expriment que :</u></p> <p>« <i>chacun a droit à la parole mais si on la demande, il faut lever la main</i> » « <i>On écoute l'autre qui parle et on ne se moque pas</i> » « <i>Si un enfant ne respecte pas les règles, il a un avertissement, s'il gêne beaucoup, il peut être exclu du Conseil</i> »</p> |
| <p>L'animation</p> <p>De l'animation dépendra les résultats escomptés. Il est ainsi essentiel d'instaurer des rituels stables et simples et une régularité temporelle reconnue par les enfants : l'élaboration de l'ordre du jour, le déroulement de la réunion, la distribution de la parole, la fiche-guide de l'enfant qui préside, celle des responsables et secrétaires</p> | <p>Mots – clefs des enfants</p> <p>« <i>le Conseil commence</i> » « <i>le Conseil est ouvert</i> » « <i>la parole est à...</i> » « <i>des questions ?des propositions ?</i> » « <i>on vote...</i> »</p> |
| <p>Les outils</p> <p>Ces outils permettent de garder trace de ce qui a été élaboré avant, pendant, après chaque réunion en Conseil.</p> | <p><u>Ce que les enfants élaborent dans la classe</u></p> <p>« <i>Le journal mural</i> » : <i>je critique, je félicite, je voudrais, j'ai réalisé</i> « <i>La boîte à idées</i> » « <i>Le carnet du Conseil</i> » « <i>La fiche –guide du/ de la président-e et le cahier du secrétaire</i> » « <i>Les affiches concernant les règles du conseil et de son déroulement</i> » « <i>Autres types d'affiche et de tableau</i> »</p> |

OBSERVATION in situ : un Conseil à l'école primaire

Classe de V. et O., double niveau CP-CM1 ; 20 enfants.

V. est enseignante et l'accompagnante éducative de Daniel, un garçon (10 ans) en situation de handicap, dans la même classe depuis plusieurs années.

Prise de note le jour-même de la séquence du Conseil (durée : 15 mn)

NB : les prénoms ont été changés

A la recherche des indicateurs suivants, choisis au préalable à l'observation

- 1- Il/elle recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs**
- 2- Il/elle favorise chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives**
- 3- Il/elle encourage la capacité des enfants à accepter positivement leur humeur et à rester positionnés dans leurs émotions et autonomie**
- 4- Il/elle reconnaît l'individualité et les particularités de chaque enfant**
- 5- Il/elle encourage et soutient l'enfant dans la réalisation d'une tâche**

Compte rendu d'observation : Un groupe très à l'aise (18 enfants CP-CE2), très autonome. La salle est aménagée de façon à ce que les enfants se retrouvent en cercle avec les 2 professionnelles et moi-même. Tous sont assis. Chacun prend son rôle au sérieux. La présidente rappelle qu'il est temps de passer à la résolution d'un conflit.

L'enseignante confirme que le moment est venu. Elle manifeste beaucoup de soutien mais prend personnellement peu la parole, la laissant circuler. Leila, accompagnante éducative (AVS, auxiliaire de la vie sociale) est présente pour Daniel (10 ans en situation de handicap moteur et mental – déficience). Elle est très à l'écoute et attentive aux réactions de Daniel même si elle n'est pas assise à côté de lui.

Chaque membre du groupe joue un rôle déterminé à l'avance pour la tenue de la réunion. Ce qui est rappelé avant les premières prises de parole.

La parole est donnée à deux protagonistes impliqués dans un problème à partir de ce qui a été décrit dans le Conseil précédent, puis porté à l'ordre du jour après décision du même groupe d'enfants.

Le problème est énoncé comme suit dans le cahier, et lu par la fille responsable de l'animation : il s'agit d'un jeu collectif avec ou sans ballon, type « jouer à chat », « jeu de l'épervier » dans la cour de récréation entre un groupe d'enfants constitué majoritairement de garçons dont Daniel.

Le silence est fait. Daniel comprend qu'il s'agit de sa participation et s'agite, sa voix est un peu troublée mais il ne pleure pas.

D'une voix assurée, un garçon Jacques (CE2, 9 ans) prend la parole pour dénoncer l'attitude de refus d'un petit groupe de garçons, voire de rejet de Daniel quand il cherche à jouer avec eux à ces deux jeux. Jacques est posé dans son attitude : il s'adresse à tous et manifeste une émotion au niveau de la voix

Pourquoi ce problème ? Daniel ne réagit pas de la même façon quand il s'agit de respecter les règles et les faire respecter. Jacques pose le problème de la participation de Daniel et vit ce problème comme une injustice, une forme de non-respect du droit de Daniel à vouloir jouer avec les autres, comme le reste du groupe d'enfants dans plusieurs classes.

L'enseignante incite l'animatrice du Conseil à aller chercher ces enfants dans les autres classes pour qu'ils puissent s'exprimer. Ils sont au nombre de sept et s'installent donc après quelques minutes et donnent leur point de vue. Ils parlent fort et certains sont énervés. L'enseignante rappelle les règles de l'écoute et le respect de la personne, sans jugement de valeur... les enfants l'écoutent et énoncent ces règles à haute voix. Le calme revient dans la classe, l'enseignante le fait remarquer.

Plusieurs explications sont données sur le fait de ne pas accepter Daniel dans le jeu : une première, Daniel perturbe le jeu et ne fait pas attention aux règles du jeu. Cela énerve et le groupe par tous les moyens (verbaux, physiques) cherche à l'évincer. Une autre raison, il est en situation de handicap et ne fonctionne pas comme les autres.

L'enseignante accompagne les enfants dans la discussion, l'accompagnante éducative (AVS) donne son avis sur la question. Elles incitent Daniel à prendre la parole. Celui-ci explique avec émotion dans la voix brièvement qu'il est plus lent que les autres pour attraper le ballon et courir. Il ne voit pas d'autre problème et se tourne vers l'accompagnante éducative. Jacques prend ensuite la parole en tant que défenseur et argumente en sa faveur, c'est-à-dire : pour qu'il puisse prendre part au jeu, avoir sa place parmi les autres. Il suffirait les enfants jouant se souviennent lors de l'organisation du jeu, de la situation spécifique et de capacités de Daniel.

L'animatrice rappelle le temps de paroles et qu'il faut parvenir à une conclusion qui sera inscrite dans le cahier.

L'enseignante rappelle ces règles et interroge les enfants sur ce qui doit être fait comme efforts. Le groupe pense qu'il faut voter.

Un vote est ainsi décidé concernant l'effort à faire pour que Daniel participe au jeu : soit, prendre plus de temps avec Daniel, réexpliquer les règles, ne pas s'énerver sur lui ou se moquer de lui ; soit Daniel ne participe pas à ces jeux dans la cour mais peut être intégré dans d'autres jeux.

Le résultat du vote à main levée va vers la première proposition pour améliorer la situation. Il s'agit donc de trouver un consensus progressivement, La décision est prise avec le soutien de l'enseignante et de l'AVS qui proposent de continuer la discussion en la mettant à l'ordre du jour du prochain Conseil pour voir s'il y a eu accalmie et progrès.

La proposition est acceptée

Titre : le Cahier de “Râlage” ou cahier de régulation

Objet de l'activité/objectif

Au sein d'une pédagogie centrée sur le “Conseil”, le cahier de râlage permet la régulation des relations sociales et émotionnelles d'un groupe-classe

Groupe cible (petit - grand groupe - groupes d'âge...)

Enfants de 3 à 10 ans

| | |
|--|--|
|  | <p>Sur le site, consulté le 6 juin 2019, http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-regulation.pdf on peut trouver un ensemble documentaire autour de la « Régulation et la résolution des conflits » qui illustre assez bien la dynamique pédagogique autour de cette technique.</p> |
| <p>©www.citoyendedemain.net20111</p> | <p>Réalisé par Marc Totté et Moussa Mbaye, coordonné par « Aide et Action », avec le soutien d'Inter-mondes, F3E, Asem.</p> |

Ce qu'est le « cahier de râlage » : un outil au service d'une fonction

Dans l'espace de la classe – ou lieu de vie / ou groupe de vie, groupe-classe – en externat ou internat, le **cahier de râlage** (ou cahier de régulation chez certains), est un simple cahier d'école, mis à disposition de tous et posé dans un lieu bien identifié dont il ne sera jamais déplacé, et dans lequel enfants et adultes peuvent consigner au quotidien les conflits, désagréments de la vie collective, commentaires, questions, dénonciations, demandes de réparation, etc., mais parfois aussi félicitations ou remerciements

D'où vient l'idée et la pratique du « cahier de râlage » ?

Jean-Marie Bataille, pédagogue et chercheur, lors de sa dernière contribution aux journées DREAM du 22 mai 2019 (conférence accessible sur le site de L'Horizon, www.cfhorizon.fr dédié aux documents produits par le dispositif), a rappelé l'origine de cette pratique : elle est issue à la fin du

XIX^{ème} des pratiques en œuvre dans les premières colonies de vacances (1909) initiées par William Reuben Georges³ (1866-1936, avec la *Junior Republic*).

Fonctionnant comme « une petite société », on voit apparaître ces outils et instances pédagogiques dans ce qui a été nommé les « républiques d'enfants » et qui inspireront autant le grand Janusz Korczak, que AS Neill, lui-même très marqué par les expériences pédagogiques de Homer LANE (1875-1925) au sein du Little Commonwealth (1913-1918, Evershot, Dorset). On peut aussi signaler celle moins connue, celle du pasteur Gábor Sztehló⁴ fondateur de la république d'enfant Gaudiopolis à Budapest, en Hongrie, pendant la seconde guerre mondiale.

Une technique pédagogique encadrée par une instance de « régulation »

Le cahier de râlage est une « institution⁵ » indissociable de la réunion ou du tribunal qui lui donne sens. Parce que tout ce qui y est écrit doit donner lieu à une reprise institutionnelle en collectif.

Ce ne peut être en aucun cas un simple journal de vie, cahier d'expression ou carnet de bord. C'est en soi-même un « principe pédagogique fort », structurant et régulateur, qui nécessite un encadrement dans un dispositif pédagogique tenu par des adultes : tout ce qui y est déposé est sérieux du point de vue de celui qui l'écrit et doit pouvoir donner lieu à une reprise institutionnelle, régulatrice, structurante et libératrice.

D'une part, c'est un enjeu démocratique profond : critiques et doléances doivent trouver réponse dans la délibération collective. D'autre part, et cela n'a pas toujours été bien compris, l'enjeu de responsabilité de chacun (vis à vis de la communauté) est central dans l'utilisation de cet outil ; certes celui-ci est évidemment indissociable du principe de liberté, qui fonctionne comme un « impératif catégorique » : un principe non-négociable, inséparable de l'esprit de responsabilité, de par la confrontation de nos actes et expression de nos désirs au sein de la communauté de vie⁶.

Rien ne va de soi et la vie commune nécessite d'en parler et de trouver ensemble des solutions acceptables pour chacun.

Un point important, issue des observations de Korczak pour la régulation de la violence des jeunes et parfaitement identifié par Françoise Dolto bien plus tard (à la Neuville) c'est que le temps de l'écriture est différé de celui de l'exposition du problème à la communauté. Ce qui veut dire qu'une fois écrit le sujet reprend le fil de son existence, il sait que le problème sera traité ultérieurement par la communauté. Mais il peut aussi décider de l'oublier, car la vie suit son cours et les liens se font et se défont, les motifs n'ont plus la même substance... et donc de passer son tour lors du conseil. Une dynamique humaine relationnelle très intéressante du point de vue des conflits et de leur régulation. !

Une expression de la vie démocratique enfants-adultes

³ Pour suivre ces filiations, JM Bataille identifie la thèse de Liliane Perrein-Guignard, *Les Faucons rouges 1932-1950* ; <https://www.fauconsrouges.org/-Les-Faucons-rouges-1932-1950-.html>

⁴ Cf. [Gábor Sztehló - https://fr.wikipedia.org > Gábor Sztehló](https://fr.wikipedia.org/Gábor_Sztehló), dont un film de 2020 de Frédéric Tonolli vient de retracer la vie et le travail remarquable de celui-ci pour son rôle dans la sauvetage d'enfants juifs à Gaudiopolis.

⁵ Qu'est ce qu'une « institution » ? Le professeur Jacques PAIN, sur son site, à l'article « Définition de la "Pédagogie Institutionnelle" cite : « *qu'entendons nous par « institutions » ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui permet de définir « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les lois de la classe, en sont une autre* » (Fernand Oury) http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PI.html; Website consulté le 7 juin 2019, 17h00

⁶ On peut lire à ce propos la réflexion que propose Alain Vulbeau, in « Responsabilité plutôt qu'autorité : Françoise Dolto et la parole comme volonté éducative », *Informations sociales* 2009/4 (n° 154), p.116-119

Ouvert à tous, il donne lieu à une consultation de lecture publique une fois par semaine dans le cadre d'une instance de régulation, qu'on appelle « Le Conseil » (en pédagogie institutionnelle chez Fernand Oury⁷, « La Réunion » à l'école de la Neuville, ou encore « Conseil de communauté » et « Tribunal » à l'école de Summerhill chez AS. Neill). Celle-ci réunit la communauté autour des questions de vie quotidienne, de relations. Par exemple autant à Summerhill on peut ne pas participer à la réunion de communauté du vendredi où sont votées les lois, autant il n'est pas possible d'être absent au tribunal car ce sont là où sont traités les litiges et les mises en causes personnelles... et qu'y sont décidées les réparations⁸.

Pour une école de la vie

Le « cahier de rôle » est donc un outil pédagogique de régulation des relations dans un collectif d'enfants et d'adultes tel qu'est la classe, c'est à dire, une petite société et qui représente en fait, « *une école de la vie sociale* » comme le dit la psychanalyste Françoise Dolto (1908-1988) parlant de l'école de la Neuville (<http://www.ecoledelaneuville.fr/>). Et dans ces conditions, autour des adultes, ce sont des enfants et adolescents qui « *font l'expérience de la coopération et de la solidarité quotidienne ; c'est un lieu où ils ont leur place et où ils sont indispensables car, s'ils tiennent à l'école, l'école tient grâce à eux* » (F. Dolto)

Une dynamique pédagogique

Sur le site, consulté le 6 juin 2019, <http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-regulation.pdf> on peut trouver un ensemble documentaire autour de la « *Régulation et la résolution des conflits* » qui illustre assez bien la **dynamique pédagogique** autour de cette technique. Réalisé par Marc Totté et Moussa Mbaye, coordonné par « Aide et Action », avec le soutien d'Inter-mondes, F3E, Asem. Voici présenté un certain nombre des effets ou intérêts de cette dynamique :

POUR LE GROUPE (extraits)

- Résolution de conflits de façon non-violente et coopérative (alternative à des attitudes d'exclusions et de compétition) avec une mise en débat des problèmes soulevés et la recherche de solutions ; c'est une dynamique de cogestion
- Prendre conscience que l'on apprend à être responsable et que l'apprentissage dépend de tous
- Acte collectif pour penser et réfléchir le rapport à la loi (j'ai une emprise sur la loi puisque j'ai participé à son élaboration. Elle a donc un sens pour moi et est nécessaire pour vivre ensemble)
- Construction d'une pensée complexe : chaque problème découle d'origines diverses et a de multiples causes
-/..
- Co-construction de savoirs sociaux. Développer des attitudes alternatives non violentes lorsque l'on est face à un conflit.

⁷ Yves Jeanne, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle, ERES, Reliance 2008/2 n°28, pp.113-117
ISSN 1774-9743 / ISBN 9782749209135 <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>

⁸ « *Children rules* », autogestion par la communauté enfants-adultes : « *Summerhill is the oldest children's democracy in the world* » <http://www.summerhillschool.co.uk/>

POUR L'ENFANT (extraits)

- Comprendre que chaque acte a une incidence sur la vie du groupe et que des règles régissent l'espace public (commun).
- Accepter le droit de regard du groupe sur une attitude personnelle
- Co-construction de savoirs sociaux
- Être capable de se remettre en question, accepter l'opinion du groupe
- Être capable de s'engager dans une nouvelle posture pour améliorer son comportement

TÉMOIGNAGES D'ENFANTS

- « Quand il y a un problème avec un enfant, le groupe essaie de le régler par lui-même. Comme il y a plusieurs niveaux les petits peuvent demander aux grands quand ils ne comprennent pas » (Lucien, élève, 10 ans)
- « J'aime beaucoup les projets qui servent à coopérer avec les autres. Dans les autres écoles on ne le fait pas car cela prend du temps sur l'apprentissage et ils ne trouvent pas ça nécessaire » (Judith, élève, 10 ans)

OBSERVATION SUR SITE : utilisation d'un « cahier de râlage »

A la recherche des indicateurs suivants, choisis au préalable à l'observation

- 1- Il/elle recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs
- 2- Il/elle favorise chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives
- 3- Il/elle encourage la capacité des enfants à accepter positivement leur humeur et à rester positionnés dans leurs émotions et autonomie
- 4- Il/elle reconnaît l'individualité et les particularités de chaque enfant
- 5- Il/elle encourage et soutient l'enfant dans la réalisation d'une tâche

COMPTE RENDU D'OBSERVATION :

Utilisation du « cahier de râlage » en réunion de « Conseil », École Nouvelle de la Source, Meudon, Région Ile de France.

Institutrice C., Classe des CP, 6 ans, 20 enfants.

Matinée, 20 mai 2018.

NB : les prénoms des enfants ont été changés

Observation conduite par Didier Favre. Prises de notes manuscrites en séance par l'observateur.

C., qui fait partie du projet DREAM, m'a précisé durant la matinée que la séance « Quoi de neuf ? Conseil, lecture du Cahier » a été construite de cette manière-là pour les besoins de l'observation car ma venue ne correspond pas au jour dédié à ce dispositif ; les enfants ont été informés de ma venue et de mon travail d'observation. Une enfant se chargera d'ailleurs de me le rappeler durant la réunion, en me disant « *on ne fait pas comme ça d'habitude mais on fait comme ça pour toi* ».

Par ailleurs les enfants n'écrivant pas tous bien à cet âge, il y a des relais dans la classe, ou bien Christine écrit sous la dictée des enfants dans le cahier de rôle.

La séquence proprement dite autour des écrits du cahier va durer 20 minutes.

Les enfants sont regroupés après un temps de travail individuel. Le premier temps de la réunion est constitué par un « Quoi de neuf ? », un « feu rouge » rappelle la concentration demandée à tous, quelques exercices pédagogiques et didactiques sont à réaliser pour démarrer (date du jour, comptage collectif, nomination des absents, point sur les livres à rapporter, etc.).

Puis c'est le temps du Conseil.

On parle d'abord de la prochaine fête. Après ces échanges, l'institutrice prend le « cahier » dédié et lit les 4 questions qui y sont portées.

Les enfants ont demandé un « trampoline ». Il est proposé qu'il y ait des protections si celui-ci est acheté. Mais Christine rappelle que ce ne peut être qu'une décision d'achat au niveau de l'école et non de la classe. L'information de la tenue du prochain Conseil de l'École est donnée, la demande pourra y être faite, portée par la voix des enfants.

Un « rôle » sur les jeux de bagarre est lu. L'enfant explique son problème : Mathilde « dans la cour de récréation on m'oblige à des jeux de bagarre ». Maxence intervient « tu peux dire non ! ». Ophélie dit « Ignore-les ! ». Archibald dit « propose leur un autre jeu !? ». Mais « ON, c'est qui ? » demande C.

Un enfant est désigné et nommé. Il répond « j'aime bien ce jeu mais ça fait bobo ». Ophélie déclare à son propos « lui, je le mets dans l'équipe des méchants... mais des fois dans les gentils ! ». Christophe « moi je suis un super-héros » (note observateur : c'est ce jeu là qui est en question et qui « fait » les bagarres). Les enfants, sous l'impulsion de l'institutrice se rappellent ensemble les règles « Il faut être tous d'accord quand on choisit un jeu pour jouer ensemble. Il faut être moins de 10. Celui qui vient choisit son rôle ». Mathilde rappelle qu'elle ne veut pas jouer. Elle veut d'autres jeux. L'institutrice demande alors « à quels jeux on ne se bat pas ? ». Les enfants énumèrent « Chat, Tomate, Le facteur n'est pas là, l'épervier, Papa, Cache-cache ». Mathilde « moi, je dis quand je joue pas ! ». L'incident est déclaré clos. C'est au tour d'Ophélie de rapporter son problème « Christophe veut toujours être à côté de moi en bibliothèque, il me tire les affaires », etc. etc...

Vient le temps des félicitations et remerciements, aux amis, au cuisinier pour les repas, pour le travail, les « métiers », etc.

On passe au travail pour finir la matinée.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE POUR ALLER PLUS LOIN

Dispositifs pédagogiques et Outils : des citations, des références, des ressources

LE CONSEIL

POUR ALLER PLUS LOIN :

Clanché P., Debarbieux, Testanière J. (1999), *la pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

Le Gal, J. (2000), *Coopérer pour développer la citoyenneté. La classe coopérative*. Paris, Hatier.

Vergnioux A. (2005), *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

Sites internet :

Les Cahiers Pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Revue « Le nouvel éducateur » : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-nouvel-educateur>

Le CAHIER DE RALAGE :

POUR ALLER PLUS LOIN, quelques citations

Sur le website EDUCALINGO, on peut trouver une entrée : *Râlage* et cahier de râlage [en ligne] cités dans certains ouvrages, dont les extraits cités nous permettent une mise en contexte de différentes expressions de ce « râlage » <https://educalingo.com/fr/dic-fr/ralage>; site consulté le 7 Juin 2019, 16h15.

La Neuville: l'école avec Françoise Dolto » Fabienne d'Ortoli, Michel Amram, **2001** : *C'est que la fonction **râlage** étant la plus chargée d'affect, c'est elle qui s'est imposée dans un premier temps. Depuis des années, on dit en effet, simplement : le Carnet. L'expression « mettre un **râlage** » est restée en revanche la plus usitée.*

« L'éducation au désir : De Françoise Dolto à la pédagogie », Françoise Chébaux, **2002** : *Le carnet de **râlage** permet peut-être un transfert d'apprentissage de la dédramatisation. Faire seul de façon autonome, dans l'échange avec les autres, sans nuire aux autres, c'est le carnet de **râlage** qui vient le rappeler.*

« La cause des adolescents », Françoise DOLTO, **2012** : *Je voudrais insister sur une excellente initiative : la séance de **râlage** deux fois par semaine. Tout ce qui ne va pas », on le note à l'avance dans un cahier : « Untel, il m'a embêté, il m'a tiré les cheveux, etc. »*

« Françoise Dolto et l'éducation », Françoise Chébaux, **1999** : **(on va)** aller chercher son parrain ou sa marraine qui va l'aider à écrire dans le cahier de **râlage**. Ce **râlage** va être rappelé à l'assemblée du vendredi.

« A l'école de la parole: Les jeunes et la loi à l'école de La Neuville. Françoise Chebaux, **2006** : *On a recours au carnet de **râlage**. A la disposition des enfants, ils y écrivent leurs plaintes, disent à chaud l'objet de leurs mécontentements. La plupart des mots rédigés commencent par « Je râle contre untel qui... »*

« La transmission de l'interdit: Une éducation à l'éthique » Frédéric Caumont, **2006** : *Quant un enfant, comme il a été observé à l'école de la Neuville, prévient celui qui lui a fait subir un désagrément en lui disant : « M'en fous, je vais t'mettre un **râlage** »,*

« La Sanction: Petites méditations à l'usage des éducateurs », Eirick Prairat, **1997** : *Le carnet de **râlage** et le cahier des engagements. A l'école de la Neuville, lors de la réunion hebdomadaire du conseil, un moment était réservé à la lecture de ce que l'on appelait le carnet de **râlage**.*

« De l'estime de soi à la réussite scolaire », Marie-France Mensa-Shrèque, 2012 : *../..(des critiques) peuvent être consignées dans le « cahier de **râlage** » ou déposées dans la boîte à critiques, ou rédigées le matin même du conseil. Un tri est conseillé. Dans un premier temps on traitera les conflits qui touchent les personnes physiquement*

« Indiscipline et violence à l'école: Etudes européennes » Louis Marmoz, **2006** : *Par le carnet de **râlage**, la personne blessée se voit réhabilitée, réunifiée avec elle même. L'agresseur se voit réhabilité lui aussi, réunifié avec ses travers, ses symptômes.*

4.5 Pour aller plus loin avec des supports en littérature enfantine, sur la thématique des émotions au regard du contexte français.

A propos des émotions et comment travailler avec... :

1. De la naissance à 18 mois :

Comptines :

Bruley Marie-Claire ; Tourn Lya (1988). « Enfantines . Jouer, parler avec le bébé ». Illustrations de Philippe Dumas. Edition L'Ecole des loisirs, Paris, France

<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/enfantines>

Comptines et jeux de doigts, illustré par Rohrbach (2014). Livre sonore, album éveil dès la naissance (Livre CD). Gründ.

Jeu, chansons :

Jeu du « Coucou / Caché » ; « Peekaboo »

En français

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Coucou_\(jeu\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Coucou_(jeu))

En anglais

<https://en.wikipedia.org/wiki/Peekaboo?oldid=718302236>

Chanson : « Miaou mon chat, pourquoi es-tu si triste ? »

Outils pédagogiques :

- Les « Coussins Colère », déposés souvent dans un espace spécifique
- Les « émoticartes » ; <https://www.emoticartes.com>

2. De 18 mois à 3 ans :

Carter Noëlle, (1991). « Où est mon doudou ? ». Albin Michel Jeunesse. Paris. Edition originale « Where's my fuzzy Blanket ? » (1991). White Heat Ltd. New Mexico. USA

Skinner Judith, Ayliffe Alex. (1994). « Les premiers pas de Mélie ». Hatier. Paris

Mayer Mercer (1996). « Il y a un cauchemar dans mon placard ». Coll° Folio Benjamin. Gallimard. Première édition, 1968. The Dial Press. USA. <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD-JEUNESSE/Albums-Gallimard-Jeunesse/Il-y-a-un-cauchemar-dans-mon-placard>

Crowther Kitty (2007). « Scritch scratch dip clapote ! ». Coll° Lutin Poche. L'école des loisirs. Paris. <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/scritch-scratch-dip-clapote-0>

Gay Michel (1983. « Pousse-poussette ». Coll° Lutin Poche. L'école des loisirs. Paris : <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/pousse-poussette>

Waddell Martin, Benson Patrick (1994). « Bébés Chouettes ». L'école des loisirs. Paris. Edition Originale « Owl Babies ». Walker Books Ltd.UK. <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/bebes-chouettes>

Ponti, Claude, toutes ses publications à l'Ecole des loisirs, Paris. www.claudeponti.com ; <https://www.ecoledesloisirs.fr/auteur/claude-ponti> ; https://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Ponti

- (2000) « Doudou méchant »
- (1993) « Okilélé »
- (1991) « Le jour du mange poussin »
- (1998) « Tromboline et Foulbazar. Le cauchemar »
- (2001). « Le non ».
- (1999). « Sur l'île des Zertes »

Doray Malika (2012). « Mon chagrin ». Editions MeMo. <https://www.editions-memo.fr/livre/mon-chagrin/>

Corentin Philippe (1995) « Papa ! ». L'école des loisirs. Paris. <https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/papa>

Sendak Maurice. [1975], (2015) « Max et les Maximonstres ». L'école des loisirs. Paris.
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/max-maximonstres> ; Edition Originale : « Where the Wild Things Are », 1963, Harper & Row. UK.

Oxenbury Helen (1997). « La chasse à l'ours ». Edition Kaleidoscope.
<https://www.editions-kaleidoscope.com/livre/chasse-a-lours-la/>

Schulz C.M, (2012), « Le bonheur est une couverture chaude », Dargaud. France. Edition originale 2011, Running Press; Media Tie In edition : « Happiness is a warm blanket », A partir du grand classique de la littérature américaine, édition originale autour de 1960.
https://en.wikipedia.org/wiki/Happiness_Is_a_Warm_Blanket,_Charlie_Brown

Allancé Mireille, (2000). « Grosse colère ». L'école des loisirs. Paris .
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/grosse-colere>

Llenas Anna (2014) « La couleur des émotions ». L'école des loisirs. Paris .

Lesage-Prévoit Carine, (2017). « L'arbre intérieur : aujourd'hui je me sens si ». Edition CreateSpace Independent Publishing Platform <https://www.amazon.fr/Larbre-int%C3%A9rieur-Aujourd'hui-sens-si/dp/154233697X>

Browne Anthony (2011). « Parfois je me sens ». Editions Kaléidoscope.
<https://www.babelio.com/livres/Browne-Parfois-je-me-sens/327484>

Emberley Ed (1996). « Va t'en grand monstre vert ». L'école des loisirs. Paris
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/va-ten-grand-monstre-vert>

Solotareff Gregoire (1989). « Loulou ». L'école des loisirs. Paris .
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/loulou>

Yusuke Yonezu

- (1993). « Serre moi fort ». Editeur Minedition. <https://www.babelio.com/livres/Yonezu-Serre-moi-fort-/600220>
- (2013) « Ne pleure pas ». Editeur Minedition <https://www.babelio.com/livres/Yonezu-Ne-pleure-pas-/621783>

Ungerer Tomi (1968). « Les trois brigands ». L'école des loisirs. Paris .
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/trois-brigands>

Grindley Sally (1991). « Chhht ! ». L'école des loisirs. Paris .
<https://www.babelio.com/livres/Grindley-Chhht-/62902>

Wise Brown Margaret, Hurd Clement [1947] (1980). « Bonsoir Lune ». L'école des loisirs. Paris . Edition Originale 1947, « Goodnight Moon ». Harper & Brothers.
<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/bonsoir-lune>
https://en.wikipedia.org/wiki/Goodnight_Moon

Remerciements aux partenaires de la recherche-action en France:

L'association du centre de formation aux métiers de la petite enfance de L'HORIZON, Malakoff, Paris, souhaite remercier l'équipe de recherche DREAM, les membres de l'équipe pédagogique et administrative qui se sont impliqués et qui ont participé aux différents événements de ce programme de recherche, et pour la mise en ligne des rapports, films, cf. www.cfhorizon.fr.

L'équipe de recherche remercie les partenaires, professionnels, parents impliqués dans cette recherche-action, et bien sûr les participants, invités et conférenciers, formateurs et animateurs de groupe (journées d'études et colloque de clôture) et tous ceux qui se sont prêtés notamment au travail exigeant des « focus groups » sur site, toutes celles et ceux qui ont bien voulu nous accueillir lors de nos nombreuses observations et entretiens « in situ ».

Nos plus vifs remerciements à tous les professionnels de terrain qui ont avec enthousiasme accueilli notre projet et accepter de donner de leur temps et de leur énergie pour contribuer à la réussite de cette recherche-action.

Tous nos remerciements aux collègues universitaires européens et professionnels des pays représentés dans ce programme, à Véronique Francis (Université d'Orléans, CREF Université Paris-Nanterre) qui nous a proposé de candidater à ce programme et pour sa contribution dans le dispositif, remerciements à Anne-Marie Doucet-Dahlgren (Université Paris-Nanterre), pour sa collaboration en tant responsable scientifique de la recherche DREAM ainsi que Didier Favre, psychosociologue-consultant, responsable institutionnel pour L'HORIZON du programme DREAM (2016-2019) et associé à la recherche, directeur-adjoint du centre de formation (2014-2020) en charge de la mobilité internationale et des programmes européens (didierfavre.nanterre@wanadoo.fr).

Nos remerciements bien sûr au centre de formation l'HORIZON, à son conseil d'administration qui a soutenu ce projet de recherche DREAM dès sa présentation; remerciements à l'équipe pédagogique et administrative qui s'est engagée dans la mise en oeuvre des journées DREAM et particulièrement les formateurs de la formation continue et à sa documentaliste.

Nos remerciements aux étudiants, professionnels et participants qui nous ont suivi pendant trois années dans le cadre des journées d'étude et des séminaires de formation

Nos sincères remerciements aux partenaires et institutions engagées dans la recherche :

ACEPP 91

« **Association des collectifs enfants-parents-professionnel de l'Essonne** », réseau des EAJE (établissements d'accueil de jeunes enfants) à gestion et participation parentale, les 6 professionnelles et les mères du réseau des crèches parentales et associatives,

3, Rue du Pont d'Avignon

91290 Arpajon

Tel : +33 9 73 53 85 95

<http://www.acepp.asso.fr/acepp-91/?PagePrincipale>

Association EVASOLEIL

« **Des colonies de vacances ado /enfant liant plaisir et responsabilisation** »

26, quai Jacques Papin

77440 Mary-sur-Marne

Tel : +33 1 64 34 17 16

<https://www.colonie-evasoleil.com/les-colonies/>

LA SOURCE

« **Ecole nouvelle, enseignement alternatif, primaire et collège** »

11, rue Ernest Renan

92190 Meudon

Tel : +33 1 46 26 99 88

<https://ecolelasource.org/>

ECOLE NOUVELLE D'ANTONY

« **ANEN & Centre de Recherche en Pédagogie Active** »

6, Avenue d'Alembert, 92160 Antony

Tel : +33 1 43 50 13 83

<http://www.ecolenouvelle.fr/2009/CMSMS/qui-sommes-nous.html>

MAISON DE COURCELLES

« **une pédagogie de la liberté** »

7, rue Pierre Devignon

52210 Courcelles/Aujon

Tel : +33 3 25 84 41 61

<https://www.maisondecourcelles.fr/qui-sommes-nous/notre-pedagogie/>

... avec une attention particulière à notre partenaire européen ERASMUS+, la **Erasmushogeschool de Bruxelles (Belgique)**, département éducation pédagogie, pour leur participation active à l'évènement final de mai 2019.

Enfin, merci aux conférenciers français pour leur contributions décisives au projet DREAM durant les journées d'étude et de clôture du programme de recherche : **Mmes Véronique Francis, Aksel Kilic, Sandrine Loiret** ainsi que **Mrs Jean-Marie Bataille, Pr. Bernard Golse**

Références bibliographiques

En savoir plus ... :

Suite à la publication des rapports commandités par Erasmus+, nous avons choisi de présenter cette recherche au congrès BECO, colloque interdisciplinaire international “Bébé, petite enfance en contextes” Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, 15-17 mai 2019 et dans le séminaire des doctorants, Laboratoire BONHEURS de l’Université de Cergy-Paris, le 30 mars 2022.

Plusieurs publications ont ainsi vu le jour:

[1] Doucet-Dahlgren A.M. (2022). Les émotions des jeunes enfants à l’école maternelle et au jardin d’enfants: *Métiers de la petite enfance*. (en cours de parution).

[2] Doucet-Dahlgren A.M., Favre D., Francis V. (2022). Emotions et apprentissages : approche comparée des pratiques pédagogiques des professionnels en milieu préscolaire dans quatre pays européens. Paris : *Tréma. Revue internationale en sciences de l’éducation et didactique* (en cours de parution).

[3] Doucet-Dahlgren, A. M. (2021) Émotions des jeunes enfants et apprentissages : Quelles représentations des professionnels de l’éducation préscolaire ?, IN C. Zaouche-Gaudron *et al.*, *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance*. Toulouse : Érès, pp. 104-119

Nous choisissons de présenter des publications internationales qui ont étayé le travail commun des collègues des 4 pays durant les 3 ans de ce programme DREAM.

Agliati A., Brazzelli E., Gandellini S. Grazzani I., Ornaghi V. (2015). L’emozionante mondo di Ciro e Beba. Storie per conversare sulle emozioni con i bambini al nido. *Bambini*, April, 12-16.

Agliati, A, Grazzani I., Ornaghi V. (2015), *La socializzazione emotiva nei contesti educativi per l’infanzia*. *Conversare sulle emozioni al nido*, Parma: Junior-Spaggiari.

Bateson G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York: E.P. Dutton (it. tr.: *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Milano: Adelphi, 1984).

Baumgartner E. (2012), *L’osservazione del comportamento infantile*, Roma: Carocci.

Brandani W., Tomisich M. (2005), *La progettazione educativa. Il lavoro nei contesti educativi*, Roma: Carocci.

- Cogan M.L. (1958), The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils, *Journal of Experimental Education*, 28, 89-124
- Denham S.A. (1998), *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press (it. tr.: *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Roma: Astrolabio, 2001).
- Dovigo F. (2014), *Manuale per l'osservazione educativa*, Milano: UNICOPLI.
- Grazzani I., Agliati A., Ornaghi V. (2013), Emozioni al nido, *Bambini*, November, 30-33
- Grazzani I., Ornaghi V., Antoniotti C. (2011), *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e primaria*, Trento: Erickson.
- Hart S., Hodson K.V. (2015), *A scuola con empatia. Didattica e apprendimento basati sulle relazioni*, Reggio Emilia: Esserci.
- Messetti G. (2010), *Educare lo sguardo. Osservazione e riflessività*, Verona: Quiedit.
- Rosenberg M. (1999), *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*, Encinitas (CA): PuddleDancer Press (it. tr.: *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione non violenta*, Reggio Emilia: Esserci, 2003, rev. ed. 2017).
- Sokolen Green N. (2009), *La classe giraffa. Dove l'insegnamento è un piacere*, Reggio Emilia: Esserci.
- Soresi S. (1978), *Guida all'osservazione in classe*, Firenze: Giunti Barbera.
- Tomasello M. (2010), *Le origini della comunicazione umana*, Milano: Raffaello Cortina.
- Torrence P. (1962), *Guiding Creative Talent*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

ANNEXE : TRANSLATIONS. Traduction en anglais des contributions du point 3.4 : “Dispositif pédagogiques”, Le Conseil (the Council), le « quoi de neuf ? » (what’s new today ?), le cahier de râlage (A complaint book)

LE CONSEIL : « The Council »

Document 1 : The COUNCIL : « CONSEIL FREINET » :



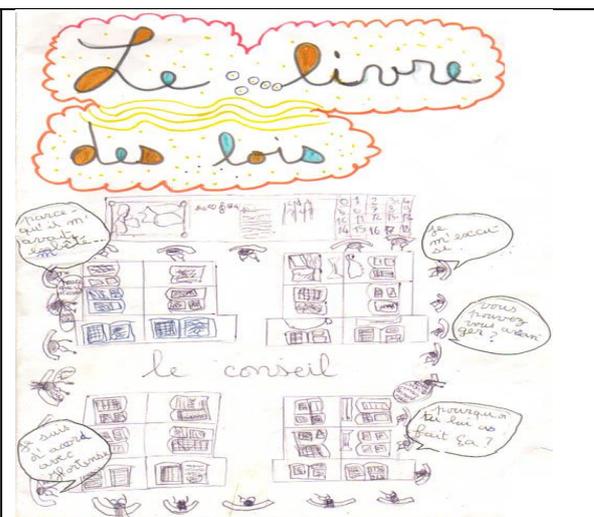
Une classe coopérative

<https://www.google.com/search?q=images+conseil+p%C3%A9dagogie+freinet&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKEwiw8a3ol9XiAhWuzoUKHcbWDEsQ7A16BAgGEA0&biw=1920&bih=916#imgcr=YCbJYz2L8HlltM>

Site consulté le 6 juin 2019

<https://www.google.com/search?q=images+conseil+p%C3%A9dagogie+freinet&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKEwiw8a3ol9XiAhWuzoUKHcbWDEsQ7A16BAgGEA0&biw=1920&bih=916#imgcr=YCbJYz2L8HlltM>

ORGANISATION OF THE CONCIL



(from : Marine Baro, institutrice honoraire ; « Illustration concrète d’une alternative éducative à l’école : le choix de la Pédagogie Freinet ».

Website consulted 06 June 2019 http://marine.baro.free.fr/wordpress/?page_id=4569

Given our observations during the "experimentation" phase of the DREAM project in two schools (kindergarten and elementary school) referring to Célestin Freinet's pedagogy, we chose to use some of the techniques that were implemented in the context of school classes.

We propose to make a synthetic presentation of the "Council" (document 1), "what's up?"(Document 2). These are indeed the keystones of life in the classroom, in terms of social and emotional relationships between children and professionals.

Two institutions :

A-The council and the cooperative organization

1. Counseling in Freinet pedagogy
2. Organization of the Council
3. Functioning of the Council
4. Putting conditions in place to make the Council successful
5. Observation of the Councils

B-What's up? In the cooperative organization

A- What is the Council in Freinet pedagogy?

Professionals who adopt Célestin Freinet's techniques conceive the classroom as a cooperative place where children and professionals interact for specific purposes. This requires an organization made up of social institutions that are thought by the group and that correspond to its needs. By institution, we mean with Fernand Oury, a set of rules that defines "what is done and is not done" in such a place, at such a time; what we call the Laws of the class are another. (Cf Document 3). Among the different institutional functions, we note the places of words such as the "Council", the "what's up? » which primarily concern the DREAM project in terms of the emotional expression experienced in the classroom.

The Council occupies a central place in the so-called cooperative class life. It is indeed the place of exchange of speech, where the whole group of children with the professional express themselves on the different elements of the common life at school without any hierarchy of power. All have the opportunity to confront and analyze their points of view to make decisions and to think about the consequences that they will have for all. It is a space full of intense emotional manifestations, as a teacher from a Freinet class testifies: "Children arrive in the morning with a baggage filled with emotions lived at home and at school". The children know that it is during the weekly meeting that everyone can express their wishes, pleasures and displeasure to their learning. We emphasize that this Council is different from the "what's up" that manages the affects on a daily basis in a relational and individual dimension (Cf Document 2).

B- Organization of the Council

How do children define the Council? For example, an 8-year-old boy (elementary school) answers the question: *"What's the advice for you?"* Explaining that: *"it makes it possible to enforce the rules, to say the problems we have, to talk and to propose things and to find solutions, to think about helping those who have difficulties and that is well because it is not Sandrine (teacher) who decides alone "*. It is a well-defined space, important in terms of transmission, information, regulation and organization where children, in sharing with the adult, can really have an influence on their living conditions and classroom learning. An operation made of rituals is thus instituted settled in time (20 to 30 minutes of meeting) to allow to achieve well the objectives fixed by the group: the chairs in circle, the clock, the agenda, the listening rule, speaking, etc. We thus note four main established stages where the children will propose (1), discuss (2), decide (3), apply (4).

Prior to the Council any person (depending on his age) can issue either criticism and proposals freely. When it comes to a criticism of a person or element related to the life of the class, note that the writing

formulating them is personalized with the given names and / or signed (according to the age of the child) . The person who criticizes must justify it.

If there is a proposal, it should be formulated so that everyone understands it and can take part in the discussion at the next Council. Three types of proposals are listed:

First, activities include: learning work (individual assessment, workshop, or group activities, or presentation of new projects and work-time development)

Secondly, it concerns the physical and institutional organization of the class: supervision of groups of children in teams, in workshops with the distribution of responsibilities and participation in institutions

Finally, these are the proposals that interest us particularly for the DREAM project, the life of the group: conflict resolution and relationship problems, compliance with the rules of school life, questioning some rules.

We present a **schematic -type of Council process**, where the agenda is composed around the main elements:

The Weekly Council (Sheet 1)

- A President renewed every week and two secretaries and people in charge
- Presence of all children with professionals
- organize activities and collective projects
- discuss the life of the group
- seek solutions to problems and conflicts
- recall the "laws" of "living together in the classroom"

| Council institutions | Sheet 1 |
|--|---|
| <p>The president</p> <p><i>I begin and open the Council by proposing the agenda</i></p> <p><i>I give the floor to my comrades.</i></p> <p><i>I'm doing the report.</i></p> <p><i>I make proposals for decision.</i></p> <p>The person responsible for the liferules</p> <p><i>I call to order, if one of the children do not respect the rules and embarrass the group.</i></p> <p><i>I interrupt if there are strong disturbances in the group.</i></p> | <p>The secretary</p> <p><i>I read the agenda.</i></p> <p><i>I note who does what.</i></p> <p><i>I note what we decide.</i></p> <p><i>I take notes.</i></p> <p>The responsible for time</p> <p><i>I look at the time and announce the beginning of the Council.</i></p> <p><i>I pay attention to everyone's speaking time.</i></p> <p><i>I announce the end of the Council a few minutes before.</i></p> |

What place for the professional in the Council?

We note that the position of the professional is thought of in advance and the recognition of the role he will occupy is essential to the proper functioning of the Board. This requires the professional to pay close attention to the group and each of the children, while accepting doubts, going back and forth to understand the reasoning, what Freinet calls "trial and error" to avoid pitfalls. It requires in practice an open attitude where the professional is listening, ready to intervene in order to support, clarify a problem, choose from several solutions, help manage conflicts. But, it is also to show your refusal to situations that do not respect the rules of life of the class or the objectives that have been set beforehand.

With regard to decision-making, common to the group as a whole, the professional is considered to be the guarantor while reminding the children of their share of cooperation in terms of specific tasks and responsibilities (depending on the capacity and age of the children).

Sheet 2

| | |
|--|---|
| <p>Speech</p> <p>Every child can participate, knowing that in order to express oneself freely, there is a need to build trust in the group, where no mockery is allowed. The atmosphere is one of listening and accepting differences. It is recalled at each beginning of the Council, the rules specifying the exercise of the right to the word, the limits and obligations. They are common and recalled by the professional.</p> | <p><u>The children express that:</u> <i>"Everyone has the right to speak but if we ask, we must raise our hands"</i> <i>"We listen to the other person who speaks and we do not make fun"</i> <i>"If a child does not respect the rules, he has a warning, if he is very disturbing, he can be excluded from the Council"</i></p> |
| <p>The leading</p> <p>From the leading will depend the expected results. It is therefore essential to establish stable and simple rituals and a time regularity recognized by the children: the development of the agenda, the course of the meeting, the distribution of speech, the guide-sheet of the presiding child, that of the leaders and secretaries.</p> | <p>Key-words children</p> <p>"The Council begins" "The Council is open" "The speech goes to ..." "Questions? Proposals? " "We vote ..."</p> |
| <p>Tools</p> <p>These tools help to keep track of what has been developed before, during, and after each council meeting.</p> | <p><u>What children develop in class</u></p> <p>"The Wall Journal": I criticize, I congratulate, I would like, I realized «The idea box» "The Council's notebook" "The President's Guide Card and the Secretary's Notebook" "Posters Regarding the Rules of the Council and Its Conduct" "Other types of poster and board"</p> |

The Council in primary school :A case observed

20 children, in the Class of 1st grade to 4th grade, Primary School (6-10 years) pedagogy Freinet, from Véronique, teacher, with the education assistant of Daniel, who is a boy of 10 years old with a disability, in the same class for three years.

(NB : * first names have been changed)

A very comfortable group (18 children 1st-4th grade), very autonomous. The room is arranged so that the children are in a circle with the 2 professionals and myself. All are seated. Everyone takes his role seriously. The President reminds that it is time to move on to resolving a conflict.

The teacher confirms that the time has come. She shows a lot of support but personally takes the floor, letting it circulate. Leila, an education assistant, is present for Daniel (10 years old with motor and mental disabilities). She is very attentive and attentive to Daniel's reactions even if she is not sitting next to him.

Each member of the group plays a determined role in advance for the holding of the meeting. What is recalled before the first speeches.

Speech is given to two protagonists involved in a problem from what was described in the previous Council, then noted on the agenda after decision of the same group of children.

The problem is stated as follows in the notebook and read by the girl responsible for the animation: it is a collective game with or without a ball, type "to play with cat", "game of the hawk" in the playground between a group of children consisting mostly of boys including Daniel.

Silence is done. Daniel understands that this is his participation and is agitated, his voice is a little troubled but he does not cry.

In a confident voice, a boy Jacques (4th grade, 9 years old) takes the floor to denounce the attitude of refusal of a small group of boys, even rejection of Daniel when he seeks to play with them at these two games. Jacques is posed; they 'address to all and manifest an emotion at the level of the voice Why ? Daniel does not react the same way when it comes to respecting the rules and enforcing them. James poses the problem of Daniel's participation and sees this problem as an injustice, a form of disrespect for Daniel's right to want to play with others, like the rest of the group of children in several classes.

The teacher encourages the leader of the Council to pick up these children in the other classes so that they can express themselves. They are seven in number and therefore settle down after a few minutes and give their point of view. They speak loudly and some are upset. The teacher recalls the rules of listening and respect for the person, without value judgment ... the children listen to it and state these rules out loud. Calm returns to the classroom, the teacher points out.

Several explanations are given about not accepting Daniel in the game: a first, Daniel disrupts the game and does not pay attention to the rules of the game. It annoys and the group by all means (verbal, physical) seeks to oust. Another reason he is disabled and does not work like the others.

The teacher accompanies the children in the discussion, the education assistant gives her opinion on the question. They encourage Daniel to speak. He explains with emotion in his voice that he is slower than others to catch the ball and run. He sees no other problem and turns to the education assistant. Jacques then speaks as a defender and argues in his favor, that is to say: for him to take part in the

game, have his place among others. It would be enough for the children to remember when organizing the game, the specific situation and abilities of Daniel.

The leader recalls the speech time and that it is necessary to reach a conclusion which will be inscribed in the notebook.

The teacher recalls these rules and asks the children about what should be done as efforts. The group thinks we have to vote.

A vote is thus decided concerning the effort to make Daniel participate in the game: either, take more time with Daniel, explain the rules again, do not get upset about him or make fun of him; Daniel does not participate in these games in the yard but can be integrated into other games.

The result of the show of hands goes to the first proposal in order to improve the situation. It is therefore a question of gradually finding a consensus, The decision is taken with the support of the teacher and the education assistant who propose to continue the discussion by putting it on the agenda of the next Council to see if there was lull and progress. The proposal is accepted.

To go further ...

Clanché P., Debarbieux, Testanière J. (1999), *la pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.

Le Gal, J. (2000), *Coopérer pour développer la citoyenneté. La classe coopérative*. Paris, Hatier.

Vergnioux A. (2005), *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses Universitaires de Caen.

Cahiers Pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Le nouvel éducateur : nouvel.educateur@icem-freinet.org

DREAM PROJECT: The "Complaint book" or « Cahier de Râlage »

| | |
|--|--|
|  <p>Cahier de régulation groupe-vie d'Aude</p> <p>→ Un de mes camarades m'a embêté, je le note dans le cahier de régulation. Nous réglerons le problème ensemble le vendredi.</p> <p>→ Un de mes camarades a progressé ou fait quelque chose de bien, nous le féliciterons ensemble le vendredi.</p> | <p>http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-regulation.pdf ; on website, 6 june 2019</p> <p>Documents about « Regulation and solution in conflicts » as « a pédagogy ».</p> <p>By Marc Totté & Moussa Mbaye, coordination « Aide et Action », with support « Inter-mondes, F3E, Asem ».</p> |
|--|--|

A COMPLAINT BOOK

What is the "complaint book": a tool aimed at a function

In the class space – or the place of life / or group of life – in extra curricular activities or summer camps, the complaint notebook (or regulation notebook according to some pedagogues), is a simple school notebook, made available to all of the children and placed in a well-identified place from which it will never be moved, and in which children and adults can record daily the inconveniences of collective life, comments, questions, denunciations, requests for compensation, etc., but sometimes also congratulations or thanks.

Where does the idea and practice of the "complaint notebook" come from?

Jean-Marie Bataille, pedagogue and researcher, during his last contribution to the DREAM final event in May 22, 2019 (conference on the L'HORIZON platform and Dream-Edu platform, dedicated to documents produced by the DREAM device), recalled the origin of this practice: it came out at the end of the nineteenth from the practices implemented in the first summer camps (1909) initiated by William Reuben Georges⁹ (1866-1936), with the *Junior Republic*.

Functioning as "a small society", we see these tools and pedagogical bodies appear in what has been called the "Republic of children" and which will inspire as much the great Janusz Korczak, as AS Neill, himself, very marked by the expériences of Homer LANE (1875-1925) in Little Commonwealth (1913-1918, Evershot, Dorset).

⁹ For these filiations, JM Bataille identifies the thesis of Liliane Perrein-Guignard, *Les Faucons rouges 1932-1950* ; <https://www.fauconsrouges.org/-Les-Faucons-rouges-1932-1950-.html>

An instructional technique framed by a "regulation" body

The complaint book or « Cahier de Râlage » is an "institution"¹⁰ inseparable from the meeting or tribunal that gives it meaning. Because everything written there must give rise to an institutional recovery collectively. It can not be in any case a simple life journal, expression book or logbook. It is in itself a "strong pedagogical principle", structuring and regulating, which requires a structure in an educational device held by adults: all that is deposited there is serious from the point of view of the one who writes and must be able to give rise to an institutional, regulatory, structuring and liberating recovery. On the one hand, it is a profound democratic issue: criticisms and grievances must find an answer in the collective deliberation. On the other hand, and this has not always been well understood, the stake of responsibility of each one (with respect to the community) is central in the use of this tool; certainly this one is obviously inseparable from the principle of freedom, which functions as a "categorical imperative" in the sense that Kant gives it: a non-negotiable principle, inseparable from the spirit of responsibility, by the confrontation of our acts and expression of our desires in the community of life¹¹. Everything is not easy and it requires talking about it and finding solutions that are acceptable to everyone.

An expression of democratic child-adult life

Open to all, it gives rise to a public reading consultation once a week within the framework of a regulatory body, called "The Council" (Le conseil) in Fernand Oury¹² institutional pedagogy, "La Réunion" (The Meeting) at the School of Neuville, France or the "Tribunal" at Summerhill School at AS Neill, U.K. It brings the community together around daily life, relationships issues. For example, as in Summerhill, you can not attend the community meeting on Friday where the laws are passed¹³, as long as it is not possible to be absent from the court because that is where the disputes and the personal cases are handled.

For a school of life

The Complaint notebook is thus a pedagogic tool of regulation of the relations in a collective of children and adults forming a class, that is to say, a small company and which represents in fact, "a school of social life" according to the psychoanalyst Françoise Dolto (1908-1988), speaking of the « Ecole de Neuville » (<http://www.ecoledelaneuville.fr/>). And in these conditions, around adults, children and adolescents "*experience cooperation and daily solidarity; it is a place where they have their space and where they are indispensable because, if school matters to them, the school goes on thanks to them*" (F. Dolto)

A pedagogical dynamic

On the website, consulted on June 6, 2019, 15h30, <http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-regulation.pdf>, one can find a documentary around the "*Regulation and the resolution of conflicts*" which illustrates quite well the **pedagogical dynamics** around this technique (Directed by Marc Totté

¹⁰ What is an "institution"? Professor Jacques PAIN, on his website, in the article "Definition of the" Institutional Pedagogy "quotes:" What do we mean by "institutions"? The simple rule of using soap without quarreling is already an institution. The set of rules that define "what is done and not done" in such a place, at such a time, what we call the laws of the class, are another "(Fernand Oury) http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PL.html; Website consulted on June 7th 2019, 5 pm

¹¹ We can read in this regard the reflection proposed by Alain Vulbeau, « Responsabilité plutôt qu'autorité : Françoise Dolto et la parole comme volonté éducative », *Informations sociales* 2009/4 (n° 154), p.116-119

¹² Yves Jeanne, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle, ERES, *Reliance* 2008/2 n°28, pp.113-117
ISSN 1774-9743 / ISBN 9782749209135 <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>

¹³ « *Children rules* », autogestion par la communauté enfants-adultes : « *Summerhill is the oldest children's democracy in the world* » <http://www.summerhillschool.co.uk/>

and Moussa Mbaye, coordinated by Aide et Action. With the support of Inter-worlds, F3E, AsemFrance)

FOR THE GROUP who participated in the DREAM Project, it is:

- *Conflict resolution in a non-violent and cooperative way (alternative to attitudes of exclusion and competition) with a discussion on the issues that were raised and the search for solutions; it's a co-management dynamic*
- *Becoming aware that we are learning to be responsible and that learning depends on everyone*
- *Collective act to think and reflect the relation to the law (I have a hold on the law since I participated in its elaboration, so it makes sense for me and is necessary to live together)*
- *Construction of a complex thought: each problem comes from diverse origins and has multiple causes*
- *../..*
- *Co-construction of social knowledge. Develop non violent alternative attitudes when dealing with conflicts.*

FOR THE CHILD

- Understand that each act has an impact on the life of the group and that rules drive the (common) public space.
- Accept the group's right to view a personal attitude
- Co-construction of social knowledge
- Be able to question yourself, accept the group's opinion
- Being able to engage in a new posture to improve one's behavior

TESTIMONIALS OF CHILDREN present for the DREAM project

*"When there is a problem with a child, the group tries to solve it by itself. As there are several levels, young ones can ask the older ones when they do not understand "(Lucien *, pupil, 10 years old)*

*"I really like projects that cooperate with others. In other schools we do not do it because it takes time from learning lessons and they do not find it necessary "(Judith *, student, 10 years)*

** first names have been changed*

AN OBSERVATION in situ: Using of the "Complaint notebook " , for DREAM

A "Council"meeting, in Ecole Nouvelle using the techniques Freinet and the New Education methods.

C., School Teacher, 1st grade, 6 years old pupils
20 children.

Note taking handwritten in session by the observer, D. Favre.

NB : the names of the children have been changed

C. who is part of the DREAM project, told me in the morning that the session *"What's up ?, then the « Council », then « Reading the Notebook"* was built this way for the purpose of observation because

my coming does not correspond to the dedicated day; the children were informed about my visit and my observation work. A child will also remind me during the meeting, saying "*we do not do as usual but we do like that for you.*" Moreover, not all children write well at this age, there are relays in the classroom, or C. writes under the dictation of children in the Complaint notebook . The sequence itself around the writings of the notebook will last 20 minutes.

The children are grouped together after an individual work time. The first part of the meeting is a "What's up?" "A" red light "recalls the concentration required to all, some educational and didactic exercises are to be done to start (date of the day, collective count, appointment of absentees, point on the books to report, etc.). Then it's time for the Council. We are talking about the next party first. After these exchanges, the teacher takes the "notebook" dedicated and reads the 4 questions that are carried. The children asked for a "trampoline". It is proposed that there be protections if it is purchased. But Christiane reminds that it can only be a decision of purchase at the level of the school and not of the class. The information of the holding of the next Council of the School is given, the request can be made, carried by the voice of the children.

A "moan" about the fighting games is read. The child explains his problem: Mathilde "in the playground I am forced to fight games". Maxence intervenes "you can say no! ". Ophelia says, "Ignore them! ". Archibald says "suggest another game !? ". But "WE, who is it? Christiane asks. A child is designated and appointed. He answers "I like this game but it's a booster". Ophélie says about him "I put him in the team of villains ... but sometimes in the good guys! ". Christophe "I am a superhero" (observer note: it is this game in question that "makes" the fights). The children, under the impetus of the teacher, remember the rules together "We must all agree when we choose a game to play together. It must be less than 10. The one who comes chooses his role. Mathilde reminds that she does not want to play. She wants other games. The teacher then asks "which games do not fight? ". The children list "Cat, Tomato, The postman is not there, the hawk, Dad, Hide and Seek". Mathilde "me, I say when I do not play! ". The incident is declared closed. It's Ophélie's turn to report her problem "Christophe always wants to be next to me in the library, he takes my things", etc.

Time of congratulations and thanks comes , to the friends, to the cook for the meals, for the work, the "trades", etc. We go to work to finish the morning.

QUOTES : for further information

On the website EDUCALINGO, we can find an entry: *Râlage* and cahier de râlage (Complaint and complaint notebook) [online] quoted in some works, with excerpts quoted that allow us to contextualize different expressions of this "râlage" <https://educalingo.com/fr/dic-fr/ralage>; website consulted on June 7, 2019, 4:15 pm.

« La Neuville: l'école avec Françoise Dolto "Fabienne d 'Ortoli, Michel Amram, **2001**: It is that the function « **râlage** », complaint, being the most charged with affect, it was imposed at first. For years, one says indeed, simply: the Notebook. On the other hand, the expression "put a moan" remained the most used.

« L'éducation au désir : De Françoise Dolto à la pédagogie » ("Education to desire: From Françoise Dolto to pedagogy"), Françoise Chébaux, **2002**: The « **cahier de râlage** » perhaps allows a transfer learning of the dédramatisation. Doing alone, in the exchange with others, without harming others, it is the complaint notebook which comes to remember it.

« La cause des adolescents », Françoise DOLTO, **2012**, *I would like to insist on an excellent initiative: the **complaint** session twice a week. All that's wrong, "he notes in advance in a notebook:" So-and-so, he pissed me off, he pulled my hair, etc »*

« Françoise Dolto et l'éducation », Françoise Chébaux, **1999**, *(we will) go get his godfather or godmother who will help him write in the **complaint notebook**. This moaning will be recalled at Friday's meeting.*

« A l'école de la parole: Les jeunes et la loi à l'école de La Neuville ». Françoise Chebaux, **2006**, *The **complaint notebook** is used. At the disposal of the children, they write their complaints, say at the same time the object of their discontent. Most of the written words begin with "I moan against someone who ..."*

« La transmission de l'interdit: Une éducation à l'éthique » Frédéric Caumont, **2006**, *When a child, as he was observed at the school of Neuville, warns the one who made him suffer about an inconvenience by telling him: "I don't care, I will give you a **moan**",*

« La Sanction: Petites méditations à l'usage des éducateurs », Eirick Prairat, **1997**, *The complaint notebook and the « cahier of the engagements ». At the Ecole de Neuville, during the weekly council meeting, a moment was reserved for reading what was called the **complaint notebook**.*

« De l'estime de soi à la réussite scolaire », Marie-France Mensa-Shrèque, **2012** : *(critics) may be recorded in the "**cahier de râlage**" or placed in the box for criticism, or written the morning of the council. Sorting is advised. First, we will deal with conflicts that affect people physically*

« Indiscipline et violence à l'école: Etudes européennes » Louis Marmoz, **2006** : *By the **complaint notebook**, the injured person is rehabilitated, reunited with herself. The aggressor is also rehabilitated, reunited with his wounds, his symptoms.*

ANNEXE : 1

Fiche de présentation : Activité, dispositif, outil

| |
|---|
| Titre de l'activité |
| Objet/ objectifs |
| Type de groupe (petit/grand groupe; groupe d' âge ...) |
| Outils |
| Description de l'expérience |
| Remarques |
| Variations possibles |

ANNEXE 02

Grille d'observation

| FONCTIONS | INDICATEURS | FREQUENCE | | | | | | | |
|---|--|--------------|----------|---------|---------|----------|-------------|----------------|--|
| 1-Il/elle recherche et encourage les contacts émotionnels et affectifs | Il/elle manifeste des signes affectifs quand il/elle interagit avec les enfants (sourit, caresse, prend dans les bras, etc.) | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Quand il/elle parle et s'adresse à eux, il/elle se met à la portée de leur regard | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle écoute les enfants sans les interrompre, leur laisse le temps dont ils ont besoin | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle interagit avec les enfants avec douceur dans la voix et dans les gestes | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | En relation avec les enfants, il /elle maintient son contact par le regard | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle demande verbalement aux enfants d'exprimer leurs émotions/sentiments | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| 2- Il/elle favorise chez les enfants leur connaissance de la sphère émotionnelle et affective ainsi que les relations intersubjectives | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier leurs propres émotions | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer leurs propres émotions | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier les émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à exprimer les | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |

| FONCTIONS | INDICATEURS | FREQUENCE | | | | | | | |
|-----------|---|--------------|----------|---------|---------|----------|-------------|----------------|--|
| | émotions qu'une personne peut ressentir dans une situation | | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer les émotions dans une situation qui a produit une émotion ou des émotions | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier et exprimer ce qu'ils ont ressenti physiquement (froid, chaleur...) dans une situation | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à attacher de la valeur et à se manifester s'ils ont agi de façon adéquate dans une situation | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à relever et exprimer des alternatives par rapport à leurs propres comportements dans une situation similaire, dans le cas où ce n'est pas acceptable | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle développe des tâches par lesquelles les enfants apprennent à identifier comment ils ont agi dans une situation | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle encourage les enfants à adopter des modalités de comportement avec une attention émotionnelle et affective envers les autres enfants qui vivent une difficulté //des moments de stress (ex : proximité physique et /ou avec le soutien du regard en , consolant, serrant dans les bras, faisant un câlin, etc.) | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle rappelle des épisodes et donne des exemples en lien avec des situations similaires dans lesquelles les comportements émotionnels et affectifs se sont révélés utiles pour traiter des moments difficiles | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |

| FONCTIONS | INDICATEURS | FREQUENCE | | | | | | | |
|--|--|--------------|----------|---------|---------|----------|-------------|----------------|--|
| | | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | Il/elle travaille en classe des situations émotionnelles négatives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle travaille en classe des situations émotionnelles positives qui ont eu lieu avec les enfants eux-mêmes à la fois dans le milieu scolaire et familial | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| 3- Il/elle encourage la capacité des enfants à accepter positivement leur humeur et à rester positionnés dans leurs émotions et autonomie | Il existe de courts moments durant lesquels un enfant peut vivre son état émotionnel et affectif tout seul (dans le contexte de « sa zone personnelle de réconfort ») tout en maintenant un contact par le regard et en n'étant jamais forcé | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle encourage temporairement les espaces où l'enfant peut partager le fait d'accepter son état émotionnel avec l'aide du professionnel pour en prendre conscience (acceptation cognitive) | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| 4- Il/elle reconnaît l'individualité et les particularités de chaque enfant | Il/elle laisse des espaces pour chaque enfant pour verbaliser et faire des commentaires sur leurs actions positives, préférences et intérêts | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| 5- Il/elle encourage et soutient l'enfant dans la réalisation d'une tâche | Il/elle soutient la motivation de l'enfant, en employant une manière de faire encourageante | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle maintient un regard attentif et intéressé pendant l'exécution de la tâche par l'enfant | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes, il/elle invite l'enfant à rechercher ensemble de la solution correcte /réponse | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |
| | | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |

| FONCTIONS | INDICATEURS | FREQUENCE | | | | | | | |
|-----------|--|--------------|----------|---------|---------|----------|-------------|----------------|--|
| | Face aux erreurs possibles, aux lacunes dans l'apprentissage et aux incertitudes de l'enfant, il/elle émet un jugement sur la personne | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle favorise la capacité à faire des liens entre des connaissances acquises qui sont spécifiques et contextuelles et celles d'avant, en incluant celles acquises lors des activités de loisirs | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | Il/elle développe des stratégies pour rétablir l'attention d'un enfant et/ou dans la classe | Observations | | | | | | | |
| | Il/elle soutient, renforce et développe l'estime de soi de ses élèves, prenant exemple sur les autres, quand les enfants réussissent la tâche de façon satisfaisante | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours | Envers tous | Envers un seul | |
| | | Observations | | | | | | | |

ANNEXE 03

Questionnaire test sur les connaissances



QUESTIONNAIRE S4 2018 - CE QUE VOUS SAVEZ SUR LES EMOTIONS ET AFFECTS-

*Ce questionnaire est anonyme, il vous suffit de cocher la réponse ce qui vous semble correspondre à ce qui vrai ou faux. Merci d'y répondre.
L'équipe du projet DREAM*

Vous êtes Educateur/Enseignant/Animateur _____

Vous exercez dans _____

L'âge des enfants que vous prenez en charge ____ 0-3 ____ 3-6 ____ 6-10

Votre ancienneté professionnelle dans l'établissement : ---> 5 ans, ---> 10 ans, ---> 15 années

Groupe – Contrôle [0] : OUI - NON

Groupe – Etude [1] : OUI - NON

Début de session de la formation : OUI [0] ou

Fin de session de la formation : OUI [1]

| Question | VRAI | FAUX |
|--|------|------|
| 1-Ressentir des émotions, c'est seulement un produit de l'expérience | | |
| 2-Les émotions, c'est un phénomène complexe, multidimensionnel | | |
| 3-Les émotions ont une fonction de communication, à la fois intra-personnelle et interpersonnelle | | |
| 4-Les émotions aident à survivre | | |
| 5-Toutes les émotions sont primaires | | |
| 6-Les émotions trouvent leur expression dans les changements neurophysiologiques, somatiques et comportementaux | | |
| 7-Les émotions sont présentes au niveau universel dès la petite enfance | | |
| 8-La honte est une émotion primaire | | |
| 9-La dimension culturelle, fait partie des caractéristiques des émotions sociales | | |
| 10-L'humeur consiste en un état émotionnel qui dure dans le temps ou qui est récurrent dans le temps | | |
| 11-Ressentir une émotion, cela signifie expérimenter/ percevoir un ressenti intense qui dure dans le temps | | |
| 12-Les sentiments constituent une forme de mentalisation des émotions | | |
| 13-L'attachement à celui qui procure les soins représente un lien significatif émotionnellement qui dure dans le temps | | |
| 14-L'attachement à celui qui procure les soins sert essentiellement à des fins de nourriture | | |

| | | |
|---|--|--|
| 15-L'attachement à celui qui procure les soins se construit à travers les réponses que l'adulte donne aux besoins exprimés par l'enfant | | |
| 16-Les enfants apprennent par eux-mêmes comment réguler leurs émotions | | |
| 17-La réaction de l'adulte aux besoins de l'enfant est utilisée par l'enfant pour mettre en marche ses propres attitudes de façon intentionnelle | | |
| 18-Un attachement insécuré à celui qui procure les soins produit une régulation émotionnelle défectueuse | | |
| 19-La relation mère-enfant, c'est le the prototype de la relation d'attachement que l'enfant doit établir durant toute sa vie | | |
| 20-Dans les premières années de la vie, il n'est pas possible d'établir des liens d'attachement avec celui qui procure des soins et qui n'est pas la mère | | |
| 21-Le professionnel joue un rôle significatif dans le développement des capacités émotionnelles et sociales de l'enfant | | |
| 22-La mentalisation, c'est une capacité cognitive et celle-ci n'a aucun rapport avec les capacités émotionnelles | | |
| 23-Mentaliser, cela veut dire interpréter ses propres attitudes et celles des autres à partir d'un état mental | | |
| 24-La mentalisation, c'est aussi pertinent si on prend en compte la dimension interpersonnelle | | |
| 25-La mentalisation est strictement liée à la relation d'attachement avec celui qui procure les soins | | |
| 26-Les premières expériences de mentalisation prennent place quand l'adulte apprend à l'enfant à réfléchir sur lui-même | | |
| 27-La fonction réflexive, c'est une composante de la mentalisation | | |
| 28-Etre capable de réfléchir sur les états affectifs intra psychiques de l'enfant s'associe à une qualité satisfaisante des liens d'attachement | | |
| 29-C'est important de comprendre l'expérience intra psychique de l'enfant pour favoriser une relation satisfaisante avec lui | | |
| 30-Les émotions appartiennent au champ du développement, ce qui n'a rien à voir avec celui de la cognition | | |
| 31-Quand nous prenons des décisions, nous évaluons aussi les expériences antérieures à la lumière des émotions que nous avons ressenties | | |
| 32-Les enfants acquièrent de nouvelles connaissances exclusivement grâce à l'ensemble des capacités cognitives qu'ils possèdent | | |
| 33-Le lien entre émotions and cognition va de soi dans le processus de mémorisation et d'apprentissage | | |
| 34-Les émotions exprimées par l'adulte influencent le processus d'apprentissage des enfants | | |

| | | |
|---|--|--|
| 35-L'adulte se doit d'être compétent dans sa prise de conscience de ses émotions et dans l'auto-contrôle sur ses émotions | | |
| 36-L'adulte, dans sa relation avec les enfants, ne doit pas se référer à ses propres succès ou échecs en posant un quelconque jugement | | |
| 37-L'adulte, dans sa relation avec les enfants, doit posséder à la fois des capacités de confiance et d'empathie mais aussi celles de gestion de conflit et de négociation | | |
| 38-L'adulte devrait soutenir les enfants en acceptant d'une part leurs émotions de telle façon à ce qu'ils ne les refoulent pas, tout en leur apprenant d'autre part à devenir conscients de leurs propres émotions | | |
| 39-C'est un devoir de l'adulte d'encourager et de soutenir l'enfant pendant qu'il réalise un tâche | | |
| 40-Quand l'adulte est confronté aux erreurs des enfants, oublis ou lacune dans les apprentissages, il est autorisé à exprimer des jugements dévalorisants | | |
| 41-C'est un devoir de l'adulte de développer des stratégies pour retrouver l'attention de l'enfant ou d'un groupe d'enfants | | |