

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACT D'UNE INTERVENTION BASÉE SUR L'APPRENTISSAGE SOCIO-
ÉMOTIONNEL ET SON IMPACT SUR LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE
CHEZ DES ENFANTS DE 9 À 11 ANS

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHERINE ARSENEAULT

NOVEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

J'aimerais dédier ce rapport à mes parents, Raynald et Loulou.

Pour votre soutien et votre amour.

Je vous serai éternellement reconnaissante.

À mon parrain Georges.

Avec tout mon amour et mon admiration.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier chaleureusement ma directrice de recherche, madame Geneviève Taylor. Ce fut une longue aventure et j'aimerais vous exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude. Vous ne m'avez jamais laissée dériver trop loin, ni trop longtemps, et grâce à votre soutien, votre temps et vos encouragements, je n'ai jamais perdu le cap. Merci de m'avoir acceptée comme je suis, d'avoir compris ma réalité, et d'avoir cru en moi tout en m'accompagnant jusqu'au bout. Je vis un réel sentiment d'accomplissement aujourd'hui. J'ai une merveilleuse impression d'avoir beaucoup appris. Je sais que plusieurs de vos paroles continueront d'influencer mon quotidien d'enseignante, et aussi de femme. Votre passion et votre vitalité auront teinté tous nos échanges et je souhaite en rester imprégnée aussi longtemps que possible.

Je remercie également madame Lina Fortin, directrice de l'école des Amis-du-Monde qui m'a généreusement ouvert les portes de son école. De plus, ce projet de recherche n'aurait pu se réaliser sans la participation de deux enseignants extraordinaires que je salue avec enthousiasme. Merci Stéphanie Souci et Vincent Lombard pour votre disponibilité, votre flexibilité et votre complicité.

Enfin, j'aimerais remercier chaque membre de ma famille, mes amis et bien sûr (et surtout!), mon amoureux Kévin. Vous m'avez apporté votre support, chacun à votre façon, et je n'aurais pu conclure ce projet sans vos bons mots, votre patience, votre compréhension, vos mille services rendus et votre amour.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	xi
TABLE DES MATIÈRES	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES.....	xvi
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'apprentissage socio-émotionnel	3
1.2 Portrait des programmes d'apprentissage socio-émotionnel au Québec	6
1.3 Objectifs du projet d'intervention.....	9
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	11
2.1 Modèles d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel	11
2.1.1 Caractéristiques des modèles d'intervention.....	11
2.1.2 Principaux leviers des interventions basées sur l'apprentissage socio-émotionnel	12
2.1.3 Intégration du modèle de Zins (2007) à l'intervention de la présente étude.....	13
2.2 Régulation émotionnelle	14
2.2.1 Définition de la régulation émotionnelle	14
2.2.2 Stratégies de régulation émotionnelle.....	16
2.2.3 Régulation émotionnelle chez les enfants	17
2.2.3.1 La régulation émotionnelle chez l'enfant d'âge scolaire.....	17
2.2.4 Les programmes d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel et la régulation	18
émotionnelle	18
2.3 La présence attentive	20
2.3.1 Définition de la présence attentive	20
2.3.2 Les programme d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel et la présence	22
attentive chez les enfants.....	22
2.3.3 La régulation émotionnelle et la présence attentive	23

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	27
3.1 Participants	27
3.2 Déroulement.....	28
3.3 Intervention	29
3.4 Instruments de mesures	31
3.4.1 Régulation émotionnelle	31
3.4.2 Présence attentive	33
3.4.3 Régulation émotionnelle rapportée par l'enseignant	34
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	35
4.1 Stratégie analytique.....	35
4.2 Analyses descriptives.....	36
4.3 Analyse de variance à mesures répétées	40
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	43
5.1 Aperçu des résultats	43
5.2 Interprétation des résultats.....	44
5.2.1 Durée des ateliers.....	44
5.2.2 Instruments de mesure.....	45
5.2.3 Fiabilité	46
5.2.4 Continuité	46
5.2.5 Puissance statistique	47
5.3 Recherches futures	47
CONCLUSION	49
RÉFÉRENCES.....	51
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS DES PARTICIPANTS.	57
ANNEXE B QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES	63
ANNEXE C DÉROULEMENT DES ATELIERS.....	71
ANNEXE D QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Distribution des participants selon leur pays de naissance et la langue parlée à la maison.....	28
Tableau 2.	Alphas de Cronbach pour les sous-échelles du EDRE.....	33
Tableau 3.	Moyennes et écarts-types des différents aspects de la régulation émotionnelle selon le sexe	36
Tableau 4.	Moyennes et écarts-types des différents aspects de la régulation émotionnelle selon le groupe	37
Tableau 5.	Corrélations au pré-test et au posttest.....	39
Tableau 6.	Résultat de l'analyse de variance à mesures répétées	41

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les composantes du modèle de Zins et al (2007).....	12
Figure 2	Les composantes du modèle de Zins et al. (2007) intégrées à l'intervention	13

RÉSUMÉ

Ce projet vise à évaluer les effets d'un programme d'intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel mené auprès d'enfants âgés de 9 à 11 ans. Par le biais de huit ateliers ludiques abordant les quatre émotions de base (joie, tristesse, colère et peur), le programme d'intervention est axé sur la reconnaissance des émotions chez soi et chez les autres. L'objectif principal du projet est d'évaluer l'impact de l'intervention sur la régulation émotionnelle par le biais de la présence attentive.

Un devis expérimental avec groupe témoin a été employé pour comparer les effets de l'intervention. L'étude compte 28 participants répartis dans les 2 groupes, soit 15 participants dans le groupe expérimental et 14 participants dans le groupe contrôle. L'ensemble des participants ont répondu à des questionnaires au début du projet, avant que les ateliers ne soient dispensés, et à la toute fin, une fois ceux-ci complétés.

Les résultats ne démontrent aucun changement significatif à l'égard de la régulation émotionnelle. L'effet de l'intervention sur la présence attentive n'a pas pu être capté potentiellement faute d'une trop faible fiabilité de l'instrument de mesure. Le choix des instruments pour mesurer les variables d'intérêt ainsi que certains aspects de l'implantation du programme d'intervention sont remis en cause pour expliquer ces résultats.

Mots clés : Apprentissage socio-émotionnel, émotion, présence attentive, régulation émotionnelle.

INTRODUCTION

Le bien-être d'une personne est inévitablement relié à ses émotions (Gross, 2002). Cette prémisse est au cœur du présent projet de recherche qui s'interroge, en somme, sur les mécanismes permettant le développement de la régulation émotionnelle chez les enfants. Conscientiser les enfants à leurs émotions et à la façon de gérer celles-ci, semble être un gage d'épanouissement et de succès dans la vie de plus en plus reconnu dans la société actuelle. Pour faire face aux impondérables, l'enfant doit prendre conscience que ce n'est pas tant ce qu'il ressent qui importe que ce qu'il fait de ce qu'il ressent : c'est là qu'il peut avoir du contrôle sur sa vie (Beaulieu, 2014).

Ce projet de recherche exploratoire tente de vérifier l'existence d'un lien entre la reconnaissance des émotions et le développement de la présence attentive comme variable médiatrice garante d'une meilleure régulation émotionnelle.

Le présent rapport porte, dans le premier chapitre, sur l'élaboration de la problématique liée à l'apprentissage socio-émotionnel à l'école primaire. Puis, le second chapitre expose le cadre conceptuel qui définit les modèles d'intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel, la régulation émotionnelle et la présence attentive, en plus de préciser les objectifs de la recherche. Les aspects méthodologiques sont présentés dans le troisième chapitre : les sujets, le déroulement et l'instrumentation y sont entre autres précisés. Enfin, les chapitres 4 et 5 traitent respectivement de la présentation des résultats et de la discussion qui consiste à interpréter ces derniers.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 L'apprentissage socio-émotionnel

L'état de santé mentale des jeunes est un facteur inquiétant à l'heure actuelle. Au Canada, des études révèlent qu'entre 14 et 25% des jeunes âgés de 4 à 17 ans présentent un trouble de santé mentale entraînant la détresse et des problèmes importants sur les plan familial, social et scolaire (Waddell, McEwan, Sheperd, Offord et Hua, 2005). Au cours des dernières années, le milieu de l'éducation a démontré un intérêt grandissant à intégrer l'enseignement des compétences socio-émotionnelles en réponse à cette réalité alarmante qu'est l'état de la santé mentale chez les jeunes. On reconnaît désormais que l'école doit jouer un rôle non seulement dans le développement cognitif des élèves mais également dans leur développement émotionnel (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Scheillinger, 2011). Puisque les relations interpersonnelles et l'ensemble des processus émotionnels influencent la manière d'apprendre (un enfant qui est triste ou en colère peut difficilement se concentrer et ainsi être disponible pour apprendre un nouveau concept mathématique), il a été recommandé d'inclure l'apprentissage de ces compétences dans les programmes d'éducation pour le bienfait des élèves (Elias, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone et Shriver, 1997). C'est d'abord de manière ponctuelle que se développe l'idée de lier au curriculum scolaire traditionnel les apprentissages socio-émotionnels aux États-Unis et au Canada. Aujourd'hui, la complémentarité de ce type d'apprentissages et des apprentissages académiques est énormément discutée dans plusieurs milieux et bon nombre de recherches expérimentales commencent à en reconnaître les retombées positives.

L'apprentissage socio-émotionnel (ASE) est un processus à travers lequel se développent les compétences à reconnaître et à gérer les émotions, à reconnaître et accepter les besoins d'autrui, à prendre de bonnes décisions, à se comporter de manière éthique et responsable, à développer des relations positives avec les autres et à éviter d'adopter des comportements négatifs (Élias et al., 1997). Pour promouvoir l'enseignement des compétences socio-émotionnelles plusieurs programmes d'interventions ont été conçus pour les écoles. Ces derniers se sont multipliés dans les deux dernières décennies (Durlak et al., 2011).

Ceux-ci sont plutôt diversifiés et adressent des problématiques souvent divergentes telles que la résolution des conflits, la prévention de la violence, la prévention de la consommation d'alcool et de drogues chez les jeunes, le développement de l'empathie. Toutefois, on relève comme objectif commun le développement de cinq compétences principales, soient la conscience de soi, le contrôle de soi, la conscience sociale, les habiletés sociales et la capacité à prendre des décisions (Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning, 2005; Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 2003). Plusieurs bienfaits de l'intégration de ces programmes sur la réussite scolaire et le succès dans la vie ont entre autres été constatés (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006). Effectivement, le fait d'aborder les différentes sphères des compétences socio-émotionnelles peut contribuer à améliorer le bien-être personnel, économique et social des élèves et avoir un impact même dans la vie d'adulte (Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand et Zander 2015). En intégrant progressivement les compétences socio-émotionnelles à leur mode de vie, les enfants pourront devenir davantage efficaces à réguler leurs émotions, à se fixer et à atteindre des buts, à ressentir et démontrer de l'empathie envers les autres, à établir et maintenir de saines relations avec autrui ainsi qu'à prendre des décisions responsables (Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning, 2014).

Aux États-Unis, un vaste corpus de recherches expérimentales a été effectué et met ainsi de l'avant de nombreux bénéfices liés à l'enseignement des compétences

socio-émotionnelles. Bien que les effets positifs aient été davantage démontrés au plan d'une amélioration des compétences socio-émotionnelles et d'une diminution de comportements antisociaux, il n'en reste pas moins que ces interventions procurent une diminution de la consommation abusive d'alcool et de drogues, ainsi qu'une amélioration aux plans l'image de soi, de la réussite et de la persévérance scolaire, de la santé mentale et des comportements pro-sociaux (Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben et Graveteijn, 2012). De plus, ces recherches démontrent que les élèves éprouvant une difficulté à acquérir ces compétences socio-émotionnelles éprouvent davantage de difficultés personnelles, sociales et scolaires (Guerra et Bradshaw, 2008). Finalement, une étude récente s'intéressant à la relation entre les coûts et les bénéfices engendrés par les programmes d'enseignement des compétences socio-émotionnelles indique un investissement rentable accumulant des profits allant jusqu'à 800 000\$ pour certains programmes dispensés (Belfield et al., 2015). Deux récentes méta-analyses (Durlak et al., 2011 et Sklad et al., 2012) recensent ainsi plus de deux cents études expérimentales d'évaluation de programmes de la sorte donnés à plus de 200 000 élèves du primaire et du secondaire et y analysent les retombées. La méta-analyse de Durlak et ses collègues (2011) montre que, globalement, les programmes d'apprentissage socio-émotionnels améliorent les compétences socio-émotionnelles des enfants. De plus, leur analyse du rendement scolaire indique que les enfants ayant participé à de tels programmes éprouvent, en moyenne, un gain de 11 pourcents comparés aux élèves des groupes témoin n'y ayant pas participé. Autrement dit, le rendement scolaire de l'élève moyen du groupe témoin aurait augmenté de 11 pourcents s'il avait participé à un programme d'apprentissage socio-émotionnel.

Dans l'ensemble des études sélectionnées dans le cadre de la méta-analyse de Durlack et ses collaborateurs (2011), plusieurs portent sur des problématiques ciblées comme par exemple, la prévention de la violence, la résolution de conflits, ou encore la prévention de la consommation abusive d'alcool ou de drogues. Rares sont les études qui se concentrent sur une population universelle d'enfants du primaire pour évaluer

l'impact que peut avoir sur leur bien-être l'implantation d'un programme portant sur l'apprentissage socio-émotionnel pendant les heures de classe. Toutefois, l'une des études s'intéresse aux retombées du programme PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies, en français Promotion des stratégies de pensées alternatives) sur des élèves du primaire (Greenberg et al., 1995). L'objectif de ce programme qui tient compte des cinq dimensions de l'apprentissage socio-émotionnel, était d'amener les enfants à exprimer et à comprendre les émotions, en plus de leur enseigner certains concepts entourant la notion d'émotion. Cette étude relève que l'application de ce programme durant une année scolaire a permis aux élèves de classes régulières, ainsi qu'aux élèves nécessitant une attention particulière, d'acquérir un vocabulaire plus élaboré et une aisance accrue pour discuter de leurs émotions. De plus, les résultats révèlent que ces élèves ont pu développer une meilleure confiance en leur capacité à gérer leurs émotions. Enfin, il a été observé que ce programme a permis aux enfants de développer une compréhension réelle de plusieurs concepts en lien avec les émotions.

1.2 Portrait des programmes d'apprentissage socio-émotionnel au Québec

La situation des apprentissages socio-émotionnels en plein essor aux États-Unis semble connaître un écho similaire dans les écoles du Québec. Une recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le « mieux vivre ensemble », ce concept qui vise à véhiculer des valeurs et des normes de conduite favorables à l'émergence du sens civique et des rapports harmonieux (Gaudet et Breton, 2009), a été effectuée en 2009. Cette étude a identifié 36 programmes d'intervention instaurés dans diverses écoles de la province (Gaudet et Breton, 2009). Ces programmes s'adressent aux élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire et certains comprennent des variantes pour toucher à plus d'une de ces clientèles. Le « mieux vivre ensemble » englobe les notions de gestion de conflits, de médiation sociale, de l'apprentissage des habiletés sociales, de la reconnaissance de la gestion et de la communication des émotions, de l'estime de soi et de l'apprentissage de la démocratie, et enfin de la

prévention de la violence (Gaudet et Breton, 2009). Sur l'ensemble des 36 programmes recensés dans ce rapport, 29 abordent au moins l'un des thèmes suivants : la reconnaissance des sentiments ainsi que leur expression et leur gestion, l'empathie, l'expression de la colère, la gestion de la colère, le contrôle de soi, la connaissance et la reconnaissance des émotions, les émotions, les sentiments, la maîtrise de soi, la gestion des sentiments, la gestion de l'agressivité, la gestion des émotions et l'autocontrôle. Aucun de ces programmes ne se concentre uniquement sur la conscience des émotions dans le but d'amener une meilleure régulation émotionnelle chez les enfants. Il semble en effet y avoir une lacune dans la recherche actuelle quant au fait que trop peu d'études ne se concentrent sur l'analyse d'une seule composante à la fois, pour ainsi mieux identifier lesquelles ont davantage d'impact sur le développement des enfants (Rimm-Kaufman et Hullman, 2014). La présente étude vise à évaluer un programme d'intervention qui cible précisément la reconnaissance et l'expression des émotions.

Comme pour la majorité des programmes d'intervention instaurés dans les écoles américaines, les programmes recensés au Québec s'adressent à une clientèle souvent ciblée en fonction de problématiques vécues bien précises. D'autres concernent une population scolaire plus générale et agissent souvent à titre préventif. Divers bienfaits ont également été observés à l'issue de l'implantation de programmes visant le mieux vivre ensemble dans les écoles du Québec. On constate entre autres une réduction des comportements externalisés et internalisés, des gains au plan des habiletés sociocognitives de résolution de conflits, une augmentation de la persévérance scolaire, une augmentation de la moyenne cumulative des élèves et même un taux de redoublement en baisse (Gaudet et Breton, 2009).

À titre d'exemple, le programme d'intervention Fluppy a été dispensé à plus de 200 000 élèves à travers 5 régions administratives depuis environ 25 ans (<http://extranet.santemonteregie.qc.ca>). Ce programme s'adressant aux enfants de 4 à

6 ans, vise à prévenir la violence et le décrochage scolaire (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan et Vinet, 2010). Un autre exemple de programme très connu au Québec est « Vers le Pacifique ». Mis en place dans de nombreuses écoles primaires québécoises depuis 1998, ce programme vise à prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. À partir du préscolaire 4 ans en continuité jusqu'au secondaire, les élèves sont formés à résoudre leurs conflits de manière pacifique notamment en utilisant la médiation.

Ces programmes, parfois financés par le Ministère d'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), imposent souvent une structure exigeante, requérant une formation aux enseignants et demandant une collaboration avec des partenaires disponibles à des moments précis. Le temps à allouer à l'implantation de ces programmes est considérable et peut s'avérer être un facteur qui démotive les enseignants à y prendre part. De plus, comme le personnel d'une école change fréquemment, la formation et l'implantation est à recommencer d'une année à l'autre.

L'implantation de ces programmes visant le mieux vivre ensemble dans le curriculum scolaire comprend, comme mentionné précédemment, son lot d'obstacles. Il est impossible de passer sous silence la surcharge de temps et de travail qu'exige un processus de mise en place aussi imposant. Un extrait du rapport de dissémination de l'Approche École en Santé de l'institut national de santé publique du Québec reconnaît également que des écoles refusent de s'impliquer car le temps de travail supplémentaire requis pour implanter un projet de la sorte n'est pas reconnu dans la tâche enseignante (Gaudet et Breton, 2009). À cet égard, une étude qui s'intéresse à la détérioration de la condition enseignante rapporte que 78% des enseignants dénoncent la surcharge et la complexité de leur tâche en la qualifiant d'exigeante et d'accaparante et que c'est, à leur avis, l'une des principales sources de frustration dans leur métier (Mukamurera et Balleux, 2013).

1.3 Objectifs du projet d'intervention

Le présent projet vise à évaluer les effets reliés à une intervention pour enseigner des compétences sociaux-émotionnelles s'insérant facilement dans le curriculum scolaire. Un second objectif est d'examiner l'impact possible d'une variable médiatrice responsable de retombées positives des interventions sur l'enseignement des compétences socio-émotionnelles auprès des enfants. Tel que relevé par Durlak et ses collaborateurs (2011), très peu d'études s'attardent aux mécanismes qui produisent les effets positifs rapportés dans l'ensemble des études à ce sujet.

Contrairement aux programmes présentés plus haut, l'intervention proposée dans le cadre de cette étude propose une structure plus simplifiée. En effet, les ateliers présentés ne nécessitent aucune formation préalable, il suffit de vouloir aborder le thème des émotions avec les élèves et de se familiariser avec le contenu de l'intervention. L'intervention vise à être intégrée dans la semaine d'enseignement sans causer de surcharge de travail et ne requiert pas la mise sur pied d'un partenariat. Elle vient répondre à un besoin d'alléger l'implantation d'activités en lien avec l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles. Aussi, elle est dispensée auprès d'enfants appartenant à une population générale, reflétant une classe régulière, multiculturelle de la région de Montréal. Elle s'adresse donc à tous les élèves d'une même classe. C'est une intervention agissant uniquement à titre préventif. Elle permet donc une évaluation plus rigoureuse car elle cible un seul aspect du « mieux vivre ensemble », soit la reconnaissance et la conscience des émotions. Cette intervention favorise le travail ludique et réflexif c'est-à-dire qu'elle intègre des moments de jeu et de partage entre les élèves dans le but d'amener ceux-ci à se doter d'une meilleure compréhension des émotions chez eux-mêmes et chez les autres. De plus, elle ne nécessite ni formation particulière, ni matériel coûteux. En somme, elle permet l'intégration de l'enseignement de compétences socio-émotionnelles au curriculum actuel.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Modèles d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel

2.1.1 Caractéristiques des modèles d'intervention

Le but premier des interventions pour favoriser les apprentissages socio-émotionnels est le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants. Comme mentionné plus haut, les compétences socio-émotionnelles regroupent l'ensemble des compétences émotionnelles (reconnaître, comprendre, exprimer, nommer et réguler les émotions), les compétences interpersonnelles (développement d'une saine communication, de comportements pro-sociaux et de relations positives avec autrui), les compétences cognitives (la gestion de l'attention, planification des actions futures, report d'une récompense immédiate pour atteindre un objectif à long terme) et les compétences personnelles (attitudes et perception de soi en tant qu'apprenant, sentiment d'appartenance et motivation) (Rimm-Kaufman et Hulleman, 2014).

Puisque le développement de ces compétences se présente comme un domaine extrêmement vaste, plusieurs types d'intervention suivant des modèles diversifiés ont été créés (Collaborative for academic, social and emotional, 2005). Ces modèles varient par la manière dont est communiqué le contenu (enseignement explicite, intégration de l'apprentissage socio-émotionnel dans le cursus scolaire, notamment par la littérature, modifications des pratiques enseignantes, etc.) ou par le choix de la ou des compétences priorisées par l'intervention. Malgré les nombreuses variations possibles, le principe de base des interventions repose sur la proposition que le développement d'une compétence (ex. émotionnelle) a un impact sur le développement d'au moins une autre compétence (ex. interpersonnelle), (Rimm-Kaufman et

Hulleman, 2014). Par exemple, un programme d'intervention pourrait avoir comme objectif d'amener les élèves à résoudre leurs conflits pacifiquement (compétence interpersonnelle) et pour ce faire, les amener d'abord à nommer et à reconnaître leurs émotions (compétence émotionnelle).

2.1.2 Principaux leviers des interventions basées sur l'apprentissage socio-émotionnel

Comme exposé dans la figure 1, Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg (2007) proposent un modèle intégrant les cinq compétences socio-émotionnelles à développer proposées par le « Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning » soient la conscience de soi, la conscience des autres, la prise de décisions responsables, le contrôle de soi et les habiletés sociales. Selon ces derniers, une intervention basée sur l'apprentissage socio-émotionnel doit donc cibler une ou plusieurs de ces compétences.

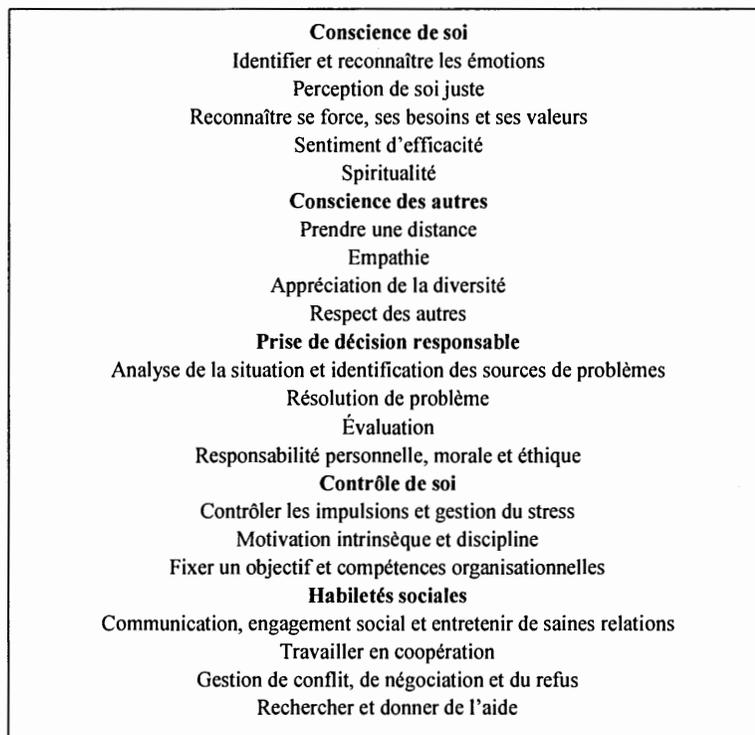


Figure 1. Les composantes du modèle de Zins et al. (2007)

Ce modèle complet qui reflète l'ensemble des compétences socio-émotionnelles à développer a été retenu en raison de la diversité des angles de travail qu'il offre pour chacune des compétences. De plus, sa structure définie permet facilement de prioriser le travail d'une compétence comme il en est le cas pour la présente étude.

2.1.3 Intégration du modèle de Zins (2007) à l'intervention de la présente étude

Pour les besoins de la présente étude qui cherche à isoler une seule composante pour en évaluer les retombées, l'intervention se concentre sur la conscience de soi en y incorporant deux angles de travail comme démontré dans la figure 2. De plus, la création d'un climat d'apprentissage sécuritaire, attentionné, intégrant des mesures de soutien augmente la probabilité de conduire l'élève au succès (Hawkins, 1997). Dans l'optique de créer cet environnement propice à l'apprentissage socio-émotionnel, certaines approches tirées du modèle centré sur l'environnement de Zins et al. (2007) sont privilégiées.

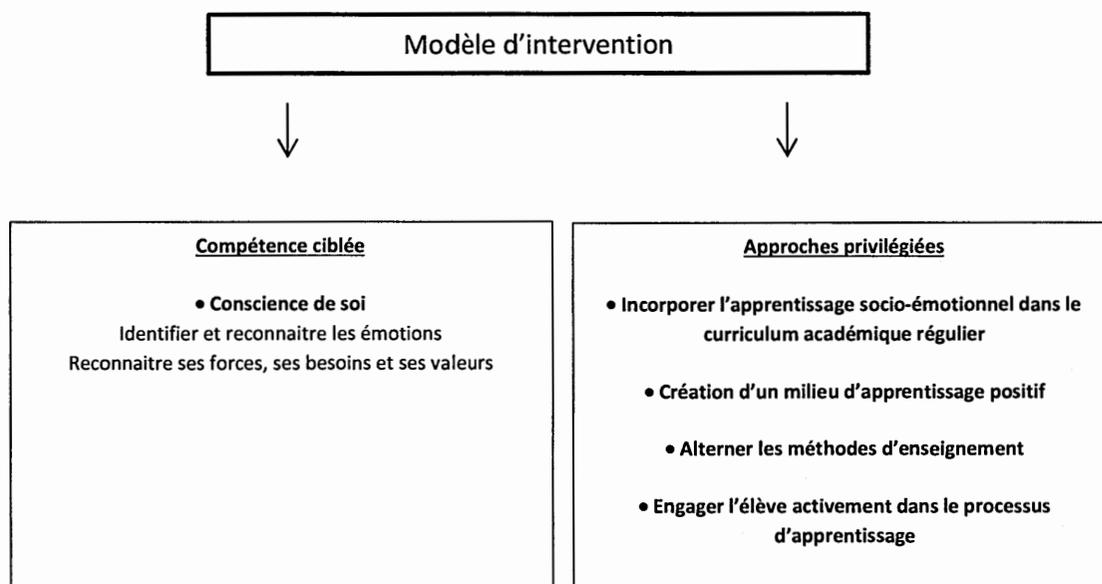


Figure 2. Les composantes du modèle de Zins et al. (2007) intégrées à l'intervention

Les composantes du modèle discuté ci-haut forment en somme la structure de l'intervention de ce projet. Cette dernière cible le travail de la conscience à soi dans le but de voir les enfants acquérir une meilleure présence attentive et ainsi améliorer leur régulation émotionnelle. Le travail de la conscience à soi se fait notamment en début d'atelier lorsque les enfants sont amenés à prendre conscience de leur état émotionnel et physique en dessinant ou en écrivant dans un journal de bord. Ils doivent ainsi reconnaître et nommer l'émotion qui les domine à l'instant présent et lui en attribuer la cause. La suite des ateliers porte sur l'approfondissement de la connaissance de quatre émotions : la peur, la tristesse, la joie et la colère. Ces quatre émotions figurent dans la liste des émotions de base car elles possèdent les neuf caractéristiques recherchées comme, par exemple, l'universalité de leurs signaux émotionnels, leur durée limitée et le fait qu'elles surviennent de façon spontanée (Ekman, 1992).

2.2 Régulation émotionnelle

Dans cette section, le concept de régulation émotionnelle est d'abord présenté et défini. Un bref aperçu du développement de la régulation émotionnelle chez les enfants est ensuite donné. De plus, les familles de stratégies de régulation des émotions sont exposées. Enfin, des études démontrant des effets bénéfiques de programmes en lien avec le développement d'une meilleure régulation émotionnelle chez les enfants sont rapportées.

2.2.1 Définition de la régulation émotionnelle

Le concept de la régulation émotionnelle est lié au contrôle que peut exercer une personne sur l'intensité et l'expression de ses propres émotions ou même sur celles d'autrui. L'ensemble des processus sollicités pour influencer l'émergence des émotions, par exemple le moment pour manifester celles-ci ou encore la manière de les exprimer et de les ressentir, correspond à la régulation émotionnelle. Ces processus peuvent être appliqués de façon contrôlée ou spontanée, consciemment ou

inconsciemment (Gross, 2002). En d'autres termes, la régulation émotionnelle englobe une série de processus intrinsèques (en lien avec ses propres émotions) et extrinsèques (en lien avec les émotions d'autrui) responsable du contrôle, de l'évaluation, et de la modification des réactions émotionnelles principalement à l'égard de leur intensité et de leur durée (Thompson, 1991).

La régulation émotionnelle se produit lorsqu'un but est fixé implicitement ou explicitement par la personne qui vit une émotion. Le but peut être l'objectif à atteindre en faisant appel à la régulation émotionnelle, comme par exemple lorsqu'une personne qui souhaite se sentir moins triste applique des stratégies pour atténuer sa tristesse. Dans d'autres cas, le but peut être un moyen d'atteindre un objectif comme lorsqu'un élève s'efforce de paraître calme même s'il se sent excité pour maximiser ses chances d'être choisi pour participer à une activité (Gross, 2015). Le but de la régulation émotionnelle consiste à amplifier ou atténuer l'ampleur ou l'intensité de l'expérience de l'émotion, de son expression ou de son effet physiologique (Gross & Jazaieri, 2014).

La régulation émotionnelle s'effectue lorsqu'un individu cherche à exercer un certain contrôle au moment où un état affectif risque de compromettre ou de favoriser l'atteinte d'un objectif fixé (Gross, 2015). Le terme « état affectif » est utilisé pour exprimer un état psychologique qui inclut l'amalgame des émotions, des humeurs et des réactions physiologiques devant l'adversité. Ce contrôle peut être exercé de différentes façons, conjointement ou non. Certaines personnes vont moduler l'intensité de l'émotion en augmentant, en diminuant ou en maintenant l'expérience de l'émotion et les comportements qui en découlent. D'autres personnes peuvent influencer la durée de l'émotion en augmentant ou en diminuant la période sur laquelle s'étend l'expérience de l'émotion. Enfin, des personnes peuvent également jouer sur la qualité de l'impact de l'émotion en riant, par exemple, d'une situation gênante (Gross, 2015). Pour ce faire, l'ensemble de ces personnes feront appel à des stratégies de régulation émotionnelle.

2.2.2 Stratégies de régulation émotionnelle

Il existe des milliers de stratégies de régulation émotionnelle. Respirer profondément, faire de l'exercice physique, appeler une amie ou écouter de la musique ne sont que quelques exemples des différentes formes de régulation émotionnelle existantes. Le modèle du processus de la régulation émotionnelle (Gross et Thompson, 2007) suggère l'existence de cinq familles de stratégies de régulation émotionnelle : 1) la sélection de la situation, 2) la modification de la situation, 3) le déploiement attentionnel, 4) le changement cognitif et 5) la modulation de la réponse. Les quatre premières familles de stratégies de régulation émotionnelle prennent pour cibles les antécédents de la réponse émotionnelle (Christophe, Antoine, Leroy et Delelis, 2009). Ces stratégies agissent ainsi avant que la réponse émotionnelle ne soit pleinement déployée et qu'elle engendre un changement comportemental ou physiologique (Gross, 2002). La cinquième famille de stratégies de régulation émotionnelle agit plutôt au moment où la réponse émotionnelle est déjà enclenchée. Elle consiste ainsi à modifier l'une des trois composantes de la réponse émotionnelle (expressive cognitive ou physiologique) une fois générée (Christophe et *al.*, 2009).

Première famille de stratégies de régulation émotionnelle, la sélection de la situation fait référence au choix d'approcher ou d'éviter certaines personnes, certains endroits ou encore certains objets, pour encourager ou décourager l'émergence d'une émotion désirée ou non désirée. La modification de la situation arrive lorsqu'un individu n'a plus le choix de la situation mais qu'il peut en alterner certains aspects pour en influencer l'impact émotionnel. Le déploiement attentionnel se résume à diriger son attention intentionnellement sur un aspect d'une situation plutôt qu'un sur autre dans le but de moduler la réponse émotionnelle. Le changement cognitif consiste à choisir le sens à donner à une situation et ainsi en influencer la réponse émotionnelle. Enfin, la modulation de la réponse est une tentative de tempérer la réponse émotionnelle une fois celle-ci engagée (Gross 1998; 2002; 2015; Richards et Gross, 2000).

2.2.3 Régulation émotionnelle chez les enfants

Le développement de la régulation émotionnelle est un processus qui s'échelonne tout au long de la vie d'un individu. Il est le résultat d'une interaction constante entre l'individu et les attentes sociales de l'environnement dans lequel il évolue (Thompson, 1991). La capacité à réguler ses émotions connaît différents stades de développement qui correspondent aux stades de développement de la naissance à l'adolescence. Chez le poupon et l'enfant en bas âge (0 à 5 ans), la régulation émotionnelle est d'abord extrinsèque, car elle dépend grandement de l'adulte (Moretti, 2009). Au fur et à mesure que les facultés motrices, cognitives et langagières se développent, le jeune enfant intériorise des stratégies de régulation émotionnelle de plus en plus complexes (Moretti, 2009).

2.2.3.1 La régulation émotionnelle chez l'enfant d'âge scolaire

Parmi les neuf composantes de la compréhension émotionnelle chez l'enfant exposées par Pons, Harris et De Rosnay (2004), c'est à partir de l'âge de 6-7 ans que l'enfant choisit consciemment d'opter pour une stratégie de régulation émotionnelle. D'abord, ces stratégies sont de nature comportementale (p. ex., pleurer, se retirer et boudier, etc.) et vers l'âge de 8 ans les enfants commencent à comprendre que les stratégies de nature psychologique (p. ex., l'ignorance, la distraction) peuvent s'avérer plus efficaces. (Pons et *al.*, 2004). Si le répertoire de stratégies de régulation émotionnelle augmente considérablement à l'âge scolaire, c'est parce que les enfants comprennent que l'expérience émotionnelle peut être modifiée en redirigeant l'émotion intérieurement (p. ex., avoir une pensée heureuse lorsque je suis triste), en redirigeant son attention sur autre chose ou en recherchant une distraction délibérément (Thompson, 1991). Les enfants de 9 à 11 ans comprennent qu'un individu peut réfléchir à une situation de plusieurs perspectives différentes ce qui peut engendrer une chaîne d'émotions succinctes ou encore conflictuelles. Ils saisissent ainsi la nature complexe

des émotions, la possibilité de réguler cognitivement leurs émotions, en plus de concevoir l'influence de sens moral ou éthique sur les émotions (Pons et al, 2004).

L'apprentissage de la régulation émotionnelle n'est pas inné contrairement à certaines croyances. En effet, tout comme l'enfant est entraîné à marcher et à parler, il devrait être entraîné à réguler ses émotions (Webster-Stratton, 1995). Les parents et les enseignants jouent un rôle primordial dans le développement de la régulation émotionnelle chez les enfants. Cet enseignement passe principalement par la capacité à comprendre les émotions et à les communiquer adéquatement.

2.2.4 Les programmes d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel et la régulation émotionnelle

À l'heure actuelle, il n'existe pas de programme d'intervention cherchant à promouvoir exclusivement le développement des stratégies de régulation émotionnelle chez les enfants. Toutefois, il existe certains programmes qui incluent le développement de la compétence émotionnelle et plusieurs effets bénéfiques leurs sont reconnus.

D'abord, il y a le programme PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) qui a été conçu pour améliorer la régulation de soi, la compréhension des émotions, l'estime de soi, les relations sociales et la résolution de conflits (CASEL, 2013). Bien que ce programme d'intervention œuvre sur le développement des trois compétences (émotionnelle, interpersonnelle et cognitive) (Rimm-Kaufman et Hullman, 2014), il consacre 40% de son contenu à développer la compréhension et l'expression des émotions. Les enseignants apprennent aux enfants à reconnaître les signes internes et externes qui sont reliés aux émotions ainsi qu'à les exprimer avec un vocabulaire approprié (Conduct Problems Prevention Research Group (CRPRG), 2010). De nombreuses études rapportent les bienfaits de l'intégration de ce programme dans les écoles primaires dont, certaines impliquant un nombre élevé de participants ($n = 2\ 397$). Les évaluations révèlent une amélioration des performances académiques,

une augmentation de comportements pro-sociaux, une réduction de problèmes de conduite, une réduction de détresse émotionnelle, une amélioration des comportements face à l'apprentissage, une amélioration du climat de classe et une amélioration des attitudes, ainsi que des compétences sociales et émotionnelles (CASEL, 2013).

Un autre programme d'intervention universel nommé Second Step a été implanté dans plusieurs écoles américaines et canadiennes dans sa version originale ou modifiée. Ce programme a pour but d'enseigner aux enfants à comprendre et gérer leurs émotions, à contrôler leur réaction, à reconnaître les émotions chez les autres et à développer les compétences pour la résolution de conflit et pour prendre des décisions responsables (Committee for children, 2016). Les études à essais cliniques randomisés et quasi-expérimentales effectuées auprès d'élèves de la première à sixième année indiquent également une augmentation de comportements pro-sociaux, une réduction de problèmes de conduite et une amélioration des attitudes compétences sociales et émotionnelles (CASEL, 2013).

Enfin, RULER (Recognizing, Understanding, Labelling, Expressing, Regulating), un autre programme d'intervention perçu comme prometteur, comprend une série de leçons explicites qui visent à guider les élèves à reconnaître les émotions chez soi et chez les autres, à comprendre les causes et les conséquences des différents états émotionnels, à utiliser un vocabulaire approprié pour identifier et nommer les émotions, à exprimer les émotions de manière socialement convenable et à réguler leurs émotions. L'opportunité de mettre en pratique l'utilisation d'un vocabulaire en liens avec les émotions représente un mécanisme important dans le succès de ce programme d'intervention (Hagelskamp, Brackett, Rivers et Peter., 2013).

Jusqu'à ce jour, une étude impliquant des élèves de cinquième et sixième année provenant de 144 classes de 62 écoles américaines démontre un impact positif sur l'attitude envers les apprentissages et les résultats scolaires, une augmentation des

comportements pro-sociaux, en plus d'une amélioration du climat de classe (Hagelskamp et al., 2013).

Les enfants qui sont capables de comprendre les émotions et qui en parlent sont meilleurs pour réguler leurs émotions (Denham et Burton, 2003). Cet aspect est primordial à considérer dans l'éducation des enfants car une régulation émotionnelle déficiente peut avoir de graves conséquences sur la réussite sociale et scolaire, mais aussi sur la santé mentale des enfants. Afin de comprendre plus précisément l'activation et le développement de la régulation émotionnelle chez les enfants d'âge scolaire, le présent projet d'intervention cible uniquement l'aspect de la conscience émotionnelle et tente de mettre en lumière une relation potentiellement existant entre celle-ci et la présence attentive.

2.3 La présence attentive

Dans cette section, la présence attentive est définie. Deux exemples de programmes d'intervention basés sur la présence attentive sont présentés, *Kindness Curriculum* et *Mindup*, et les retombées positives de ceux-ci sont exposées. Des résultats de deux méta-analyses portant sur des études effectuées en lien avec l'implantation de programmes d'intervention basés sur la présence attentive sont brièvement exposés et viennent soutenir les recommandations de Kimberly Schonert-Reichl (2015) dont les travaux ont démontré que ces programmes font une réelle différence dans la vie des enfants et qu'il est nécessaire de les enseigner (François, 2015). Enfin, une hypothèse sur la relation entre la régulation émotionnelle et la présence attentive, est exposée.

2.3.1 Définition de la présence attentive

La présence attentive se définit comme un état mental caractérisé par la prise de conscience du moment présent sans porter de jugement (Hoffman, Sawyer, Witt et Oh., 2010). C'est la capacité de focaliser sur ses propres pensées, émotions, ou

perceptions qui surgissent au moment présent sans chercher à réagir, ni à élaborer, mais en acceptant simplement leur existence (Schonert-Reichl, 2015). La curiosité, l'ouverture d'esprit et l'acceptation s'intègrent à la présence attentive : ces qualités sont essentielles pour demeurer présent à soi (Felver, Celis-de-Hoyos, Tezanos et Singh, 2015).

La présence attentive se développe à l'aide d'exercices pour s'entraîner à se concentrer sur ses sensations corporelles, sa respiration, ses pensées, ses émotions et ses expériences sensorielles (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Des pratiques comme la méditation, le yoga et le tai-chi, qui aident à maintenir une attention de haut niveau, sont associées à la présence attentive. Porter attention au mouvement de la cage thoracique lors de respirations profondes serait un exemple d'exercice dans ce domaine (Flook et al., 2010). Un autre exemple d'exercice serait de porter attention à ses sensations corporelles et de les associer à différentes émotions (Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016).

La pratique de la présence attentive favorise le développement de l'autorégulation et des fonctions exécutives chez les individus. L'autorégulation fait référence à la capacité de réguler son attention et ses émotions dans le but d'atteindre un but, alors que les fonctions exécutives sont attribuées à des habiletés cognitives en charge d'organiser, de structurer et de réguler les comportements (Schonert-Reichl, 2015). Il est reconnu qu'une bonne autorégulation rend plus disponible à l'apprentissage et influence le maintien de relations sociales positives (Flook et al., 2015). Ensemble, l'autorégulation et les fonctions exécutives sont des facteurs qui contribuent largement au développement de comportements altruistes, à la réussite scolaire et au développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants en plus d'être garantes d'un succès à long-terme dans la vie de ces derniers (Schonert-Reichl, 2015). Il est intéressant de débiter la pratique de la présence attentive dès l'enfance, car c'est pendant cette période de développement caractérisée par une grande

malléabilité et plasticité que se consolident réellement ces composantes (Flook et al., 2015; Schonert-Reichl, 2015).

2.3.2 Les programme d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel et la présence attentive chez les enfants

On note un intérêt grandissant pour la pratique de la présence attentive notamment auprès des élèves du primaire. Toutefois, la recherche est encore embryonnaire (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Quelques études rigoureuses ont pu déceler des retombées positives de l'entraînement à la présence attentive, notamment en ce qui a trait aux compétences sociales.

La recherche effectuée par Flook et ses collaborateurs (2015) démontre que les enfants ayant participé au programme *Kindness Curriculum*, qui s'adresse aux enfants du préscolaire et qui a pour but de cultiver la présence attentive, ont acquis une meilleure persévérance et un meilleur développement social et émotionnel en comparaison au groupe d'enfants n'ayant pas pris part au programme (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Les enfants du groupe ayant reçu l'intervention ont fait preuve d'une plus grande générosité avec les autres que les enfants du groupe contrôle (Flook et al., 2015).

Une autre étude récemment menée auprès de près d'une centaine d'enfants canadiens de quatrième et cinquième année avait comme objectif d'observer l'impact de la pratique d'exercices de présence attentive sur les habiletés cognitives responsables du contrôle et de la régulation du stress, du bien-être et des comportements pros sociaux (Schonert-Reichl et al., 2015). À l'issue de l'intervention, plusieurs bienfaits ont été constatés notamment, les enfants du groupe expérimental ont mieux performé en mathématiques (Schonert-Reichl et al., 2015) et ont démontré une amélioration significative de leur empathie, de la prise de perspective du point de vue des autres, du contrôle des émotions, de l'optimisme, de la perception de soi à l'école et de la présence attentive (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

Dans le même ordre d'idées, une méta-analyse menée par Felver et Singh (2015) recense 28 études portant sur l'implantation d'un programme d'intervention basé sur la présence attentive dont la majorité a été conduite aux États-Unis (79%), mais également au Royaume-Uni, en Australie, au Canada et à Hong Kong. Ces études réalisées auprès d'enfants et d'adolescents âgés entre 5 et 17 ans suggèrent que le fait d'instaurer cette pratique auprès des jeunes favorise la diminution d'aspects associés à diverses psychopathologies comme la réduction de problèmes comportementaux (6 études), de l'anxiété (5 études), de la dépression (4 études), des problèmes affectifs (4 études), des problèmes liés aux fonctions exécutives et à l'attention (4 études), et d'idées suicidaires (1 étude). Enfin, une autre méta-analyse, celle-ci réalisée par Zenner et son équipe (2014), pose son regard sur 24 études impliquant un total de 1 348 élèves âgés entre 6 et 19 ans initiés à un programme d'intervention basé sur la présence attentive sur 4 continents. Encore une fois, des observations favorables à l'intégration de cette pratique sont émises. Des effets positifs importants sont notés au plan de la performance cognitive, et des effets positifs plus modérés mais tout de même significatifs marquent également la résilience et la perception du stress (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

2.3.3 La régulation émotionnelle et la présence attentive

La régulation émotionnelle et la présence attentive sont deux concepts intimement reliés. Dans la majorité des recherches effectuées à ce jour, une meilleure régulation émotionnelle est proposée comme une conséquence positive de la pratique de la présence attentive. Par exemple, il est affirmé que l'entraînement à la présence attentive augmente l'engagement des circuits neuronaux responsables de l'autorégulation ce qui a pour effet d'améliorer le maintien de l'attention et la régulation émotionnelle (Flook et al., 2015). On s'intéresse notamment aux effets de la pratique de la présence attentive sur les processus des fonctions exécutives qui sont sous-jacents à la régulation des comportements et des émotions chez les enfants et les

adolescents (Flook et al. 2010) ou encore à la relation entre la pratique de la présence attentive et l'amélioration de la régulation du stress spécifiquement, du bien-être et des comportements pro-sociaux chez les enfants du primaire (Schonert-Reichl, 2015). Du côté de Zenner et ses collaborateurs (2014) on avance que la pratique de la présence attentive vient renforcer les compétences à développer pour réussir son parcours éducatif, soient l'autorégulation de l'attention et des émotions, l'empathie, la compassion, la perception de soi, la créativité et la disposition à la résolution de problèmes. Shapiro et ses collaborateurs (2006) mentionnent que cultiver intentionnellement son attention sans porter de jugements permet d'établir des nouveaux liens entre les pensées et les émotions. Ce sont ces liens qui permettent l'émergence d'une meilleure autorégulation chez les individus.

Il semble bien ancré dans la littérature que la présence attentive agit comme agent de développement de la régulation émotionnelle. Toutefois, peu d'études ont réellement mesuré directement ces deux variables conjointement et examiné le rôle médiateur de la présence attentive. Une intervention conçue pour les enfants du primaire ciblant la pratique de l'attention portée à ses émotions, c'est-à-dire l'attention portée à leur source, à leur intensité, et aux sensations corporelles et aux pensées y étant associées, pourrait améliorer la capacité de régulation émotionnelle des élèves en les aidant à développer leur présence attentive face aux émotions.

L'objectif central du présent projet d'intervention est tout d'abord d'évaluer l'effet de l'intervention sur la régulation émotionnelle. Pour ce faire, une attention particulière est portée sur la présence attentive pour examiner le rôle de cette composante comme variable médiatrice entre l'intervention et la régulation émotionnelle. En d'autres mots, cette étude vise à concentrer le travail sur le développement de la compétence émotionnelle pour vérifier si les retombées positives d'une intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel, plus précisément dans ce cas-ci une meilleure régulation émotionnelle, sont dues à une meilleure présence à soi.

Ici, il est suggéré qu'une meilleure capacité à reconnaître et à être attentif à ses émotions est à l'origine des retombées positives le plan de la régulation émotionnelle. Comme ces deux concepts sont étroitement reliés en ce sens où ils demandent de porter une attention à soi, à ses émotions et à ses sensations, il est supposé qu'une meilleure qualité de présence à soi engendra une meilleure capacité à réguler ses émotions. Ceci viendrait confirmer de surcroît le rôle médiateur de la présence attentive à l'égard de la régulation émotionnelle. Dans le cadre du présent projet de recherche, il est attendu que les élèves prenant part au groupe expérimental auront une meilleure régulation émotionnelle après avoir participé aux ateliers. De plus, les élèves du groupe expérimental afficheront une meilleure capacité à réguler leurs émotions en comparaison avec les élèves groupe contrôle.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Participants

Un devis expérimental prétest-posttest avec groupe témoin a été employé pour cette étude. Au total, 38 enfants provenant de deux classes de 4^{ième} année ont été invités à participer à l'étude. Les classes ont été assignées au groupe expérimental ou au groupe contrôle de façon aléatoire. Dans le groupe expérimental, les parents d'un élève ont refusé que leur enfant participe à l'étude. De plus, un élève était absent lors de la période de réponse aux questionnaires prétests et deux autres élèves étaient absents le jour des questionnaires posttests. Du côté du groupe contrôle, les parents de 3 élèves ont préféré ne pas participer au projet et un feuillet de consentement n'a jamais été remis. Un élève de ce groupe était absent lors des séances de questionnaires prétests et posttests. Au total, le nombre de participants est donc de 28, soit 15 élèves dans le groupe expérimental et 14 élèves dans le groupe contrôle. L'échantillon comptait au total 16 filles (57%) et 12 garçons (43%). Ces enfants étaient âgés entre 9 et 11 ans.

Les participants ont été recrutés dans une école primaire de l'ouest de Montréal. Cette école fréquentée par 392 élèves en 2014-2015 figure parmi les deux seules écoles primaires francophones et publiques du quartier. L'indice du seuil de faible revenu (SFR) pour l'école se situe à 9 sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (www.education.gouv.qc.ca). Sa clientèle est majoritairement allophone, car 76% des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Les langues les plus couramment parlées à la maison sont le russe, le farsi et l'anglais. Les enfants proviennent à 90% de familles où les parents sont nés à l'extérieur du Québec. Par contre, 62% des élèves sont nés au Québec. Le tableau 1 présente les lieux de naissance et les langues parlées des enfants composant l'échantillon de cette étude.

Tableau 1. Distribution des participants selon leur pays de naissance et la langue parlée à la maison

Pays de naissance	Nombre d'élèves	Pourcentage
Canada	17	63,0%
Autres pays	10	37,0%
Total	27	100,0%
Langue parlée		
Français	7	26%
Anglais	9	33%
Espagnol	4	15%
Russe	2	7%
Roumain	1	3,8%
Bulgare	1	3,8%
Perse	1	3,8%
Italien	1	3,8%
Hébreux	1	3,8%
Total	27	100%

3.2 Déroulement

Avant la mise en œuvre de l'étude, la directrice de l'établissement a donné son accord afin que le présent projet de recherche soit réalisé au sein de son école. Le niveau ciblé pour la réalisation de l'intervention a été la 4^e année, soit les élèves de 9 et 10 ans. Ce niveau scolaire a été ciblé puisqu'à cet âge, la compréhension des émotions et des stratégies de régulation émotionnelle évolue rapidement. Alors que certains enfants ont tendance à porter le blâme sur les autres lors d'expériences émotionnelles négatives, d'autres stagneront dans la colère ou la tristesse en ruminant longtemps celles-ci (Garnefski *et al.*, 2007). C'est dans l'optique d'approfondir les connaissances sur les émotions et les stratégies de régulation que ce groupe d'âge a été privilégié. Il est ainsi

possible de profiter de cette période du développement de l'enfant où l'assimilation des concepts est davantage profonde et élaborée (Thompson, 1991).

Les enseignants ont ensuite été informés de la nature du projet et comprenaient dès lors qu'il y avait 50% des chances que leur groupe soit attribué au groupe expérimental ou au groupe contrôle.

Un formulaire de consentement a d'abord été distribué aux élèves à l'intention de leurs parents (voir Annexe A). Puis, les élèves du groupe expérimental ont été appelés à remplir les questionnaires sélectionnés pour le bien de la présente étude (voir Annexe B). Ces enfants prenant part au groupe expérimental ont ensuite participé à une série de huit ateliers hebdomadaires d'environ 60 minutes s'inspirant de l'approche de l'apprentissage socio-émotionnel du modèle centré sur la personne, proposé dans les travaux de Zins et ses collaborateurs (2007). Ces ateliers portaient sur les émotions et sont décrits dans la prochaine section (voir Annexe C). La semaine suivant la fin des ateliers, les enfants ont répondu à nouveau aux questionnaires qui leur avaient été présentés en débutant l'intervention. Les enfants appartenant au groupe contrôle ont également rempli les questionnaires au début et à la fin du projet. Ceux-ci n'ont toutefois pas participé aux ateliers.

Les enseignants des deux groupes ont rempli un questionnaire sur chacun de leurs élèves afin d'obtenir un point de vue supplémentaire sur leur régulation émotionnelle (voir Annexe D). Ces questionnaires ont uniquement été complétés avant l'intervention.

3.3 Intervention

L'intervention comprenait huit ateliers animés par la chercheuse, une ou deux fois par semaines. Chaque rencontre durait approximativement une heure. L'objectif des ateliers était d'emmener les enfants à prendre conscience de leurs émotions en portant attention aux pensées et aux sensations corporelles y étant associées. Deux

ateliers étaient consacrés à chacune des émotions travaillées. Les élèves ont donc parcouru quatre émotions au fil des ateliers, soient la peur, la tristesse, la joie et la colère. Les ateliers étaient composés d'activités choisies afin de s'arrimer principalement à la première composante du cadre des compétences socio-émotionnelles, centrées sur la personne, selon le modèle proposé par Zins et ses collaborateurs, (2007). En amenant les participants à reconnaître et à identifier les émotions, c'est le développement de la conscience de soi qui est abordé. Puis, lors des moments de partage ou des jeux physiques en lien avec les émotions, l'emphase est mise sur l'expansion de la conscience sociale des enfants et vise à développer l'empathie, le respect des autres et de la diversité des expériences vécues ainsi que de favoriser une prise de conscience sur soi-même en se nourrissant des propos d'autrui.

Les ateliers débutaient chaque fois avec une période réflexive lors de laquelle les élèves se créaient un espace personnel, prenaient conscience de leur état et l'inscrivait dans leur journal de bord. Les enfants pouvaient répondre par un dessin, quelques mots ou quelques phrases selon leur préférence. Ce petit moment avait pour but de conscientiser l'élève à l'importance de prendre une pause et de se demander : « Comment vais-je? ». L'animatrice les incitait ensuite à porter attention et décrire leurs pensées (tête), leurs émotions (cœur) et leurs sensations (corps) dans le moment présent.

Par la suite, les élèves étaient menés à participer à divers jeux en lien avec les compétences socio-émotionnelles à développer. Par exemple, les élèves se sont transformés en statuts qui démontraient la peur à différentes intensités. Simultanément, ils devaient nommer une peur associée à l'intensité jouée. Ce type d'activité leurs permet d'effectuer un travail au niveau de la conscience de soi en reconnaissant les expressions et les sensations qu'eux-mêmes associent à la peur tout en prenant conscience des différentes intensités reliées à celles-ci. Ce même travail touche aussi à la conscience sociale, car en observant et en écoutant les autres, ils entrent en contact avec des réalités similaires et divergentes à la leur. Ils peuvent établir des parallèles

avec leur propre conception de cette émotion et celle des autres. Poursuivant le même objectif d'éveiller leur conscience de soi, ils ont incarné les clowns colériques et fait éclater des ballons à la suite d'une histoire où la colère en escalade n'était pas évacuée. Ils ont écrit des messages qui font du bien pour faire sourire les autres élèves de leur classe. Cet exercice entendait leur montrer que faire du bien, ça fait du bien. Le détail des activités proposées se retrouve à l'annexe C.

3.4 Instruments de mesures

Afin d'amasser des données quantitatives, un questionnaire comportant plusieurs échelles a été administré aux participants lors du prétest et du posttest. De plus, pour avoir un point de vue extérieur à celui des participants eux-mêmes, un troisième questionnaire a été rempli par les enseignants.

3.4.1 Régulation émotionnelle

La mesure de la régulation émotionnelle a été réalisée à l'aide de l'Échelle des Difficultés de Régulation des Émotions (EDRE), une traduction française du Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) développée par Gratz et Roemer (2004).

L'EDRE comporte donc 36 items qui mesurent les six dimensions de la régulation des émotions. Le libellé de la première sous-échelle est *le manque de conscience émotionnelle* qui comprend, à titre d'exemple, l'item « J'attache de l'importance à mes émotions. » Ensuite, il y a *le manque de clarté émotionnelle* (p. ex. « J'ai de la difficulté à comprendre mes émotions »), *le manque d'acceptation émotionnelle* (p.ex. « Lorsqu'une situation me dérange, je m'en veux de me sentir comme ça »), *les difficultés à contrôler des comportements impulsifs* (p.ex. « Je me laisse envahir par mes émotions ») et *les difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives* (p. ex. « Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à faire mon travail »). Enfin, la

dernière des 6 sous-échelles est : *accès limités à des stratégies de régulation des émotions* (p.ex. « Lorsqu'une situation me dérange, je crois que je ne peux rien faire pour améliorer mon état »).

Pour chacun des items de ces six sous-échelles, les participants devaient répondre en utilisant une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (presque jamais) à 5 (presque toujours). Les items sont formulés pour indiquer qu'un score plus élevé, représente une difficulté plus importante à réguler les émotions. Cet instrument, conçu pour des adultes à l'origine, a également été employé lors d'une étude auprès de jeunes de 11 à 17 ans (Neumann *et al.*, 2010). Une simplification de certains termes a été effectuée dans le cadre de la présente recherche. Par exemple, l'item « Lorsqu'une situation me bouleverse, je perds le contrôle » est devenu « Lorsqu'une situation me dérange, je perds le contrôle ». Ce souci de rendre certaines formulations plus accessibles tenait du fait que les participants étaient majoritairement allophones et âgés de 9 ou 10 ans.

La structure factorielle, la fidélité, la stabilité temporelle et la validité de cette traduction française du DERS ont été documentées empiriquement dans le cadre d'une étude (Côté, Gosselin et Dagenais, 2013). Les résultats confirment une structure en six dimensions à l'image de l'échelle originale. De plus, le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour les 36 items s'élève à 0,94, démontrant une bonne fiabilité interne. Les coefficients obtenus par Côté *et al.* (2013) pour les différentes sous-échelles sont similaires à ceux obtenus pour le DERS, ce qui laisse entendre une excellente cohérence interne en ce qui concerne la version en français (EDRE). Enfin, ces auteurs ont obtenus des résultats similaires à la version anglaise à l'égard de la stabilité temporelle et de la validité de cet instrument de mesure.

Afin de vérifier la cohérence interne de l'instrument dans le cadre de la présente étude, les alphas de Cronbach ont été calculés lors des prétests et des posttests pour chacune des sous-échelles et sont présentées au tableau 2.

Tableau 2. Alphas de Cronbach pour les sous-échelles du EDRE

Sous-échelles	Alphas de Cronbach	
	Prétest	Posttest
Manque de conscience émotionnelle*	,70	,74
Manque de clarté émotionnelle	,66	,42
Manque d'acceptation émotionnelle*	,60	,60
Difficultés à contrôler les comportements impulsifs	,65	,16
Difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives*	,81	,69
Accès limité à des stratégies de régulation des émotions*	,64	,67

* Sous-échelles retenues pour les analyses ultérieures

3.4.2 Présence attentive

La version française du *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) a été utilisée pour mesurer la présence attentive. Cet instrument a été développé pour les enfants et les adolescents âgés de 8 à 13 ans (Greco *et al.*, 2011). Ce questionnaire est constitué de 10 items comme « Je repousse les pensées que je n'aime pas » ou « C'est difficile pour moi de faire attention à une seule chose à la fois » ayant pour but de rendre de compte de la capacité à être présent et attentif à une activité en cours ainsi que l'attitude de non-jugement envers les pensées et les émotions (Deplus et Lahaye, 2015). Les enfants sont appelés à répondre à chacun des items en utilisant une échelle de Likert graduée en 5 points allant de 0 (jamais vrai) à 4 (toujours vrai). Une version française du CAMM est présentement en cours de validation (Consultations psychologiques spécialisées dans les troubles émotionnels, Université catholique de Louvain, Belgique). L'article de Greco et ses collaborateurs (2011) sur la validation de la version originale du CAMM rapporte un alpha de Cronbach de 0,81. Pour la présente

étude l'alpha de Cronbach obtenu indique que le CAMM procure un faible degré de consistance interne ($\alpha = 0,41$). Par conséquent, cet instrument n'a pas été retenu pour les analyses.

3.4.3 Régulation émotionnelle rapportée par l'enseignant

La *Emotion Regulation Checklist* (ERC) est un questionnaire ayant pour but d'évaluer la régulation émotionnelle chez des enfants d'âge préscolaire et primaire. Il est destiné à des parents ou des intervenants qui ont observé un ou des enfants et qui sont en mesure de dresser le portrait de ces derniers en répondant au questionnaire. La version originale du ERC créée par Shields et Cicchetti en 1997, a fait l'objet de nombreuses traductions et validations. Une étude de validation préliminaire d'une version française de la ERC a également été effectuée. Celle-ci atteste que les qualités psychométriques sont satisfaisantes ($\alpha > 0,70$) ce qui en justifie l'utilisation auprès d'élèves du primaire (Langevin *et al.*, 2013).

Cet outil comporte 24 items classés en deux sous-échelles. La première, *labilité et négativité émotionnelle*, comprend 16 items comme « Réagit avec colère lorsque les adultes imposent des limites » ou « Est facilement frustré ». Un score élevé à cette dernière indique des réactions émotionnelles excessives et des changements d'humeur fréquents lors d'expériences émotionnelles qui n'ont pas de lien avec des événements ou stimuli externes. La seconde sous-échelle, *régulation émotionnelle*, comprend huit items comme « Est un enfant enjoué » ou « Peut le dire quand il se sent triste, fâché ou effrayé ». Un score élevé à cette sous-échelle indique une meilleure capacité à gérer et à moduler ses émotions. Les intervenants répondent au ERC en utilisant une échelle de Likert graduée de 1 (presque toujours) à 4 (jamais). Dans le cadre du présent projet, les alphas de Cronbach obtenus pour les sous-échelles de la labilité et négativité émotionnelle ainsi que la régulation émotionnelle sont respectivement de $\alpha = .89$ et $\alpha = .86$.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4.1 Stratégie analytique

Dans un premier temps, les trois questionnaires employés pour cette étude, le CAMM (*Child and Adolescent Mindfulness Measure*), le EDRE (Échelle des Difficultés de Régulation Émotionnelle) et le ERC (*Emotion Regulation Checklist*) ont été soumis à un test de fiabilité. Le CAMM n'a pas été utilisé dans les analyses car les coefficients alpha de Cronbach étaient trop faibles pour considérer cette échelle comme une mesure fiable. Le même scénario s'est reproduit pour certaines sous-échelles du EDRE qui ne présentaient pas un niveau de fiabilité interne adéquat : le manque de clarté émotionnelle et les difficultés à contrôler les comportements impulsifs. Toutefois, les sous-échelles du EDRE ayant obtenu un résultat supérieur à $\alpha = .60$ au test de fiabilité ont été retenues et ont été soumises à d'autres analyses statistiques par la suite. En ce qui concerne le ERC, les deux sous-échelles présentent un bon niveau de fiabilité interne.

Par la suite, des analyses de corrélation ont été effectuées afin de mettre en relief les associations entre certaines sous-échelles de l'EDRE et de l'ERC avec des variables indépendantes. Dans le but de comparer l'impact de l'intervention sur les différentes facettes de la régulation émotionnelle, des analyses de variance multivariée à mesures répétées (MANOVA) ont été menées. Ces analyses entendaient clarifier si cette intervention a eu un impact positif en comparant les moyennes des sous-échelles fiables de l'EDRE des prétests et des posttests et en analysant le degré de signification de celles-ci. En dernier lieu, à titre exploratoire, des analyses de variance univariée ont été réalisées afin de vérifier si certains aspects de la régulation émotionnelle différaient selon le sexe des élèves.

4.2 Analyses descriptives

Le tableau 3 présente les moyennes et écarts-types obtenus au prétest et au posttest pour la régulation émotionnelle des participants selon les sexe.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des différents aspects de la régulation émotionnelle selon le sexe

Variables	Prétest			Posttest		
	Sexe	M	ET	Sexe	M	ET
Manque conscience	Garçon	2,84	0,64	Garçons	2,73	0,61
	Filles	3,22	0,87	Filles	3,50	0,71
Manque acceptation	Garçons	3,95	0,53	Garçons	3,78	0,71
	Filles	3,41	0,65	Filles	3,49	0,61
Difficultés à s'engager	Garçons	3,30	0,93	Garçons	3,22	0,82
	Filles	2,92	1,14	Filles	3,00	0,77
Accès limité	Garçons	3,64	0,63	Garçons	3,64	0,70
	Filles	3,56	0,64	Filles	3,51	0,55

Note. Manque conscience = manque de conscience émotionnelle; Manque acceptation = manque d'acceptation émotionnelle; Difficultés à s'engager = difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives; Accès limité = Accès limité à des stratégies de régulation des émotions

Note. N= 28. Sexe : 1 = garçon, 2 = fille;

Le tableau 4 présente les moyennes et écart-types obtenus au pré-test et au posttest mais cette fois-ci selon le groupe (expérimentale vs. contrôle).

Tableau 4. Moyennes et écarts-types des différents aspects de la régulation émotionnelle selon le groupe

Variables	Prétest			Posttest		
	Groupe	M	ET	Groupe	M	ET
Manque conscience	1	3,07	0,63	1	3,18	0,76
	2	3,11	0,99	2	3,28	0,80
Manque acceptation	1	3,61	0,56	1	3,48	0,59
	2	3,59	0,77	2	3,73	0,71
Difficultés à s'engager	1	3,03	0,89	1	3,17	0,82
	2	3,09	1,28	2	2,97	0,75
Accès limité	1	3,73	0,55	1	3,67	0,52
	2	3,41	0,68	2	3,43	0,68

Note. Manque conscience = manque de conscience émotionnelle; Manque acceptation = manque d'acceptation émotionnelle; Difficultés à s'engager = difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives; Accès limité = Accès limité à des stratégies de régulation des émotions

Note. N= 28. Groupe : 1 = expérimental, 2 = contrôle

Le tableau 5 présente les corrélations obtenues entre le sexe, la condition et la régulation émotionnelle pour les pré-test et posttest. Quelques variables affichent une corrélation significative au prétest. On observe ainsi que le manque d'acceptation émotionnelle est positivement associé à l'accès limité à des stratégies de régulation des émotions, $r = ,56$, $p = 0,002$. D'autres variables, quoiqu'un peu moins fortement associées, présentent également une relation positive entre elles au prétest notamment l'accès limité à des stratégies de régulation des émotions et les difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives, $r = ,41$, $p = 0,03$. On observe également des associations négatives entre certaines variables au prétest. Le manque d'acceptation émotionnelle est négativement corrélé avec le manque de conscience émotionnelle $r = -,39$, $p = 0,04$.

On observe des associations positives similaires entre les mêmes sous-échelles au posttest. De plus, l'accès limité à des stratégies de régulation des émotions est plus fortement associé aux difficultés à s'orienter vers un but en présence d'émotions négatives qu'au prétest $r = ,61, p = 0,01$. Le posttest révèle aussi que le sexe et le manque de conscience émotionnelle sont positivement associées, $r = ,46, p = 0,01$, signifiant que les filles présentent un plus grand manque de conscience émotionnelle que les garçons. Enfin, le posttest affiche toujours une association négative entre les variables manque d'acceptation émotionnelle et manque de conscience émotionnelle $r = -,40, p = 0,04$.

Tableau 5. Corrélations au pré-test et au posttest

Variables	Pré-test					Posttest				
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
1. Sexe										
2. Groupe	0,10					0,10				
3. Manque conscience	0,23	0,03				0,49**	0,07			
4. Manque acceptation	0,46*	-0,02	-0,39*			-0,22	0,20	-0,40*		
5. Difficulté engagement	-0,017	0,03	-0,13	0,22		-0,14	-0,14	-0,22	0,31	
6. Accès limité	-0,07	-0,26	-0,16	0,56**	0,41*	-0,10	-0,26	-0,27	0,52**	0,60**

Note. N=28. Sexe : 1 = garçon, 2 = fille; Groupe : 1 = expérimental, 2 = contrôle.

* $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Avant de procéder aux analyses de variances à mesures répétées, des tests *t* ont été effectués pour vérifier s'il y avait des différences significatives entre les groupes au moment du pré-test. Les quatre indicateurs relatifs aux difficultés de régulation des émotions ne rapportent aucune différence significative quant à la composition des groupes au moment de débiter l'intervention : manque de conscience émotionnelle $t(26) = -,13, p = ,45$; manque d'acceptation émotionnelle $t(26) = ,09, p = ,47$; difficulté à s'engager dans des comportements orientés vers une but en présence d'émotions négatives $t(26) = -,16, p = ,44$; accès limité à des stratégies de régulation des émotions $t(26) = 1,36, p = ,10$. La perception des enseignants quant à la régulation émotionnelle chez leurs élèves, ne révèle pas non plus de différence significative entre les élèves des groupes expérimental et contrôle pour la labilité et négativité émotionnelle $t(25) = ,12, p = ,45$; ni pour la régulation émotionnelle $t(25) = -1,59, p = ,07$.

4.3 Analyse de variance à mesures répétées

Une analyse de variance (MANOVA) à mesures répétées a été utilisée afin de comparer le groupe expérimental au groupe contrôle (variable intersujets) et le prétest ou posttest (variable intrasujets) sur les variables dépendantes suivantes : 1) la manque de conscience émotionnelle, 2) le manque d'acceptation émotionnelle, 3) les difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but et 4) l'accès limité à des stratégies de régulation émotionnelle. Le sexe a également été ajouté en tant que covariable dans les analyses. Le tableau 6 présente les résultats de l'analyse multivariée. Le test de Wilk's démontre qu'il n'y avait pas de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin au plan des différents aspects de la régulation émotionnelle. L'analyse de variance à mesures répétées n'indique rien de significatif entre le prétest et le posttest pour les participants des deux groupes $F(4,22) p = 0,56$. En somme, en se fiant à ces résultats, la participation aux ateliers n'a pas eu d'effet significatif sur les stratégies de régulation émotionnelle quant aux quatre indicateurs d'intérêt. Cette analyse révèle toutefois, une différence marginalement

significative pour le sexe $F(4,21) = 2,30, p = 0,09$. Des analyses de variance univariés subséquentes indiquent une différence significative entre les garçons et les filles en ce qui a trait au manque de conscience émotionnelle $F(1,25) = 4,32, p = 0,05$, et au manque d'acceptation émotionnelle $F(1,25) = 4,08, p = 0,05$. Ainsi, les filles rapportaient un manque de conscience émotionnelle plus élevé que les garçons avec une moyenne de 3,50 alors que les garçons obtenaient une moyenne de 2,68. À l'inverse, les garçons rapportaient un manque d'acceptation émotionnelle ($M = 3,86$) plus élevé que les filles ($M = 3,49$).

Tableau 6. Résultat de l'analyse de variance à mesures répétées

Variable	Λ de Wilk'	F	ddl	p	η^2
Sexe	,70	2,30	(4,21)	,09	,31
Groupe	,76	1,63	(4,21)	,20	,24
Sexe*Groupe	,82	1,15	(4,21)	,36	,18
Prétest*posttest	,88	0,76	(4,22)	,56	,12

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 Aperçu des résultats

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité d'une intervention d'apprentissage socio-émotionnel simplifiée sur la régulation émotionnelle chez des enfants d'âge scolaire. Dans un premier temps, on supposait qu'il y aurait un changement positif pour la présence attentive et la régulation émotionnelle chez les enfants du groupe expérimental entre le prétest et le posttest. De plus, il était attendu que les enfants du groupe ayant suivi l'intervention auraient une meilleure présence attentive ainsi qu'une meilleure régulation émotionnelle que les enfants du groupe témoin au posttest. La présence attentive était proposée comme variable médiatrice dans le but de valider l'hypothèse qu'une meilleure présence attentive suite à l'intervention engendrerait une régulation émotionnelle accrue chez les enfants. Les tests statistiques visant à établir s'il y avait des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle se sont avérés non-significatifs. L'intervention n'a donc pas eu l'impact souhaité, c'est-à-dire qu'elle n'a pas favorisé de façon significative le développement de la régulation émotionnelle. En effet, tant au plan de la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, qu'au plan de la comparaison pré-post du groupe expérimental, aucune différence significative quant aux facettes de la régulation émotionnelle n'a été observée. De plus, l'effet de l'intervention sur la présence attentive n'a pas pu être évalué à cause d'un faible niveau de cohérence interne de l'instrument de mesure.

Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche ne semblent pas concorder avec ceux des écrits dans le domaine, notamment, les résultats de l'étude ne vont pas dans le sens de ceux de la méta-analyse de Durlak et al. (2011). Pour

l'ensemble des 213 études considérées pour cette méta-analyse, l'ampleur de l'effet le plus important concerne l'amélioration des compétences socio-émotionnelles, telles que la reconnaissance des émotions, la gestion du stress, l'empathie, la résolution de problèmes et la prise de décision. La méta-analyse proposée par Sklad et ses collaborateurs (2012) tirait également des conclusions dans ce sens. Des effets positifs étaient observés en lien avec les variables d'intérêt comme les compétences socio-émotionnelles, la perception positive de soi, les comportements pro-sociaux, la réduction et la prévention des comportements antisociaux, les troubles mentaux et les résultats scolaires. Encore une fois, l'effet positif le plus marqué concernait les compétences socio-émotionnelles. De ce fait, il semble important de porter une réflexion sur les limites de la recherche qui pourraient expliquer l'obtention de ces résultats non-significatifs.

5.2 Interprétation des résultats

5.2.1 Durée des ateliers

La planification initiale de huit ateliers d'une durée d'une heure n'a pas été respectée. Dans les faits, les séances duraient plutôt de 50 à 55 minutes car du temps s'écoulait entre le moment où l'animatrice arrivait et le début de l'atelier lorsque tous les élèves étaient prêts. Comme les ateliers portaient sur les émotions et que les élèves étaient très impliqués, il arrivait que des moments de partage s'étirent. Certaines activités se trouvaient alors écourtées ou même annulées. Une situation de gestion du groupe a également consommé du temps d'atelier et une activité n'a finalement pas eu lieu. Ceci pourrait expliquer le fait que l'intervention n'a pas eu d'impact significatif. En fait, la méta-analyse de Durlak et collègues (2011) a démontré que les interventions basées sur l'apprentissage socio-émotionnel pouvaient avoir des effets non-significatifs si des problèmes d'implantations comme ceux mentionnés ci-haut survenaient. Afin de permettre à l'ensemble des activités d'être réalisées et dans le but de profiter des moments de partage ou des événements du quotidien qui peuvent servir de situations

réelles d'apprentissage, il faudrait sans doute convenir d'une durée minimale de 10 séances puisque des effets bénéfiques ont été observés pour une intervention similaire chez des enfants d'âge préscolaire (Moretti, 2009). Il serait aussi intéressant de se questionner sur un plan de travail efficace à savoir s'il serait mieux de condenser les séances sur moins de semaines ou si l'impact ressortirait davantage dans un contexte où les séances seraient réparties sur plus de huit semaines.

5.2.2 Instruments de mesure

Les périodes assignées pour répondre aux questionnaires se sont avérées ardues. La combinaison du questionnaire portant sur la régulation émotionnelle, qui comprend 36 items, et du questionnaire sur la présence attentive, qui celui-ci en contient dix, a semblé interminable pour les enfants et l'animatrice, et ce même si chaque série d'une dizaine de questions était entrecoupée de petites pauses pendant lesquelles il était permis de bouger. Malgré le fait que les questions étaient lues à voix haute par l'animatrice, ce qui a en plus alourdi la tâche pour des enfants de 9-10 ans principalement allophones, c'est la difficulté à associer le bon grade de l'échelle par exemple : « Lorsqu'une situation me dérange, ça m'agace de me sentir comme ça. » Dans ce cas-ci, il semblait difficile pour les enfants de comprendre que s'ils choisissaient l'échelle 1 « presque jamais », ça signifiait qu'ils acceptaient une émotion négative sans être agacés. Les élèves posaient alors des questions tandis que l'animatrice tentait de simplifier la question. Il est toutefois difficile de se prononcer sur leur compréhension réelle même après les explications. Il est donc possible que le niveau de difficulté du questionnaire sur la régulation émotionnelle ait été mal adapté à une majorité d'enfants ne maîtrisant que partiellement la langue française ce qui pourrait expliquer, du moins en partie, l'obtention de résultats non-significatifs. Il serait important de développer des instruments pour mesurer la présence attentive et la régulation émotionnelle mieux adaptés aux enfants d'âge primaire. Par exemple, il

serait peut-être efficace de développer une série d'images pour appuyer des questions en lien avec des événements davantage concrets du quotidien des enfants.

Un autre élément défavorable à l'obtention de résultats significatifs est qu'il a été impossible de recueillir les données des enseignants à l'égard de la régulation émotionnelle de leurs élèves à la fin de l'intervention. L'obtention de ces données aurait pu mieux soutenir l'étude en apportant un point de vue complémentaire et peut-être différent que celui rapporté par les élèves.

5.2.3 Fiabilité

Il existe peu d'instrument de mesure pour évaluer la présence attentive chez les jeunes. Celui utilisé pour la présente étude, la version française du CAMM a démontré, dans cet échantillon, des propriétés psychométriques trop faibles pour être retenu. En outre, un examen plus approfondi des écrits a révélé que les propriétés de ce même questionnaire varient grandement d'une étude à l'autre ce qui laisse présager qu'il serait profitable de développer d'autres instruments pour mesurer la présence attentive chez les jeunes (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

5.2.4 Continuité

Un facteur qui peut être à l'origine des résultats non-significatifs obtenus dans le cadre de cette étude est le manque de continuité entre les ateliers. Comme l'enseignante n'était pas présente pendant l'animation des ateliers et qu'elle n'était pas familière avec le contenu, il y a peu de chance que les notions abordées aient été réinvesties lors d'événements du quotidien. Tel que recommandé par Durlak et ses collègues (2011), le fait de réinvestir les activités dans le quotidien des enfants, c'est-à-dire d'établir des liens entre la pratique dans les ateliers et l'application du contenu enseigné dans les situations réelles de la vie, peut s'avérer déterminant sur la qualité de l'apprentissage et la profondeur de son appropriation. Dans le même ordre d'idées, Rimm-Kaufman et Hullman (2014) rappellent que les compétences socio-

émotionnelles peuvent diminuer lorsque les enfants sont exposés à des programmes d'intervention d'apprentissage socio-émotionnel en jeune âge, mais qu'ils cessent d'y être exposés par la suite.

La recherche démontre que l'offre de programmes d'intervention pour favoriser le développement de l'apprentissage socio-émotionnel est nettement plus importante pour les enfants du préscolaire à la deuxième année du primaire que pour les enfants de la troisième à la sixième année du primaire. À cet égard, il serait souhaitable de s'assurer que l'enseignement des compétences socio-émotionnelles soit dispenser en continuité du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire.

5.2.5 Puissance statistique

Enfin, un des éléments qui pourrait avoir contribué à l'obtention de résultats non-significatifs est le fait que l'étude avait un petit échantillon ($N = 28$) et par conséquent, un manque de puissance statistique.

5.3 Recherches futures

Il est important de continuer à approfondir les connaissances sur les effets bénéfiques des programmes d'intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel et de chercher les meilleures conditions d'implantation possibles pour assurer un impact maximal des interventions chez les enfants. Des travaux de recherche futurs devraient sans contredit se pencher sur le développement d'outils de mesure pour la présence attentive et la régulation émotionnelle mieux adaptés pour des enfants du primaire. Il importe également de tenir compte de la réalité multiculturelle et du grand nombre d'élèves qui même à la fin du primaire, sont encore en apprentissage de la langue française. Des formulations d'items simplifiées et peut-être même un support visuel adéquat pourraient favoriser une meilleure compréhension des élèves et ainsi procurer une mesure plus valide des construits ciblés.

Afin de recueillir des points de vue différents sur l'impact d'une intervention basée sur l'apprentissage socio-émotionnel, le fait de proposer un questionnaire aux parents ainsi qu'aux enseignants avant le début de l'intervention et à la toute fin de celle-ci pourrait bonifier une prochaine étude en fournissant un portrait plus complet. Avoir un groupe contrôle actif, c'est-à-dire un groupe contrôle qui participe à des ateliers sans toutefois aborder le sujet d'intérêt, pourrait également améliorer la structure de l'intervention et influencer positivement le déroulement de celle-ci. En bref, cela permettrait de savoir si des résultats significatifs obtenus seraient vraiment causés par le contenu de l'intervention (ingrédient actif), plutôt que par le simple fait de participer à une intervention, peu importe son contenu.

De plus, il serait souhaitable que les prochains programmes d'intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel prévoient une manière de favoriser la continuité entre les ateliers. Par exemple, une formule qui encourage les enfants à réinvestir leurs apprentissages régulièrement dans diverses situations du quotidien pourrait être élaborée. Une fois les ateliers complétés, assurer un suivi prédéfini pourrait permettre de mieux analyser la portée de l'intervention et sa longévité.

Enfin, pour mieux justifier l'importance d'intégrer l'apprentissage socio-émotionnel au cursus scolaire, une avenue intéressante consisterait à inclure une mesure du rendement scolaire. Le fait de démontrer concrètement une amélioration des résultats scolaires des enfants comme conséquence positive d'une intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel, constituerait fort probablement un argument considérable aux yeux de certains gestionnaires.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'évaluer l'impact d'une intervention basée sur la reconnaissance et l'identification des émotions sur la régulation émotionnelle, et de vérifier le rôle médiateur d'une meilleure présence attentive. Cette intervention simplifiée, se voulait réflexive et ludique pour les enfants de 9-10 ans qui y prenaient part, dans le but de permettre à ceux-ci de mieux percevoir les émotions chez eux-mêmes et chez les autres, tout en les éveillant à des pistes de stratégies de régulation émotionnelle. Les ateliers inspirés de certaines composantes du modèle proposé par Zins et ses collaborateurs (2007) se sont déroulés sur huit semaines. Ils étaient précédés et suivis d'une séance où les participants répondaient à un questionnaire sur la régulation émotionnelle et un autre sur la présence attentive. Les enseignants ont également rempli un questionnaire traitant de la régulation émotionnelle de chacun de leurs élèves, mais seulement une fois, au tout début des ateliers. Les tests statistiques effectués à partir des données recueillies n'ont démontré aucun effet significatif pour l'ensemble des mesures de la régulation émotionnelle. Seul un effet marginal a été observé entre les garçons et les filles au plan du manque de conscience émotionnelle et du manque d'acceptation émotionnelle.

À l'issue de ce projet de recherche il serait pertinent de vérifier si des gains significatifs émaneraient pour un projet similaire mené sur une plus longue durée et assurant une continuité entre les ateliers. Il apparaît aussi important de varier les instruments de mesure et d'en concevoir certains qui seraient mieux adaptés à des enfants allophones. Enfin, pour approfondir les connaissances sur les mécanismes qui sous-tendent des interventions sur l'apprentissage socio-émotionnel qui ont un impact positif chez les enfants d'âge scolaire, il serait approprié de continuer à isoler une seule composante à la fois (p. ex. reconnaissance des émotions, développement de l'empathie, etc.) pour mieux cerner laquelle ou lesquelles influencent davantage les impacts positifs sur le bien-être et les relations sociales tout en atténuant le

développement potentiel de problèmes internalisés et externalisés. À ce jour, trop peu d'études se concentrent uniquement sur des interventions ciblant un seul élément central pour en tirer des effets bénéfiques (Rimm-Kaufm et Hullman, 2014).

Pour terminer, dans le contexte actuel axé sur la rapidité, il paraît essentiel d'enseigner aux enfants à prendre un temps d'arrêt pour comprendre leurs réactions internes émotionnelles. Dans le but de prévenir des troubles internalisés et externalisés, de diminuer l'anxiété chez les enfants et d'outiller ces derniers à conserver un bien-être malgré les obstacles de la vie et la présence dominante d'émotions négatives, les programmes d'intervention sur l'apprentissage socio-émotionnel demeurent des pistes de solutions à moindre coût qu'il semble pertinent d'exploiter et de perfectionner.

RÉFÉRENCES

- Beaulieu, D. (2014). *Techniques d'impact pour grandir : Des illustrations pour développer l'intelligence émotionnelle chez les enfants* (2^e ed.). Montréal : Les Éditions Québec-Livres.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, H. et Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Center for benefit-cost studies in education. Teachers College, Columbia University.
- Bierman, K.L., Coie, J.D., Dodge, K.A., Greenberg, M.T., Lochman, J.E., McMahon, R.J. et Pinderhughes, E. Conduct problems prevention research group. (2010). The effect of a multiyear universal social-emotional learning program: the role of student and school characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy: Historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de Psychoéducation*, 39, 1-26.
- Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T. et Delelis, G. (2009). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 59-67. doi:10.1016/j.erap.2008.07.001
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs-Illinois edition*. Chicago, IL: auteurs.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: auteurs. Repéré à <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Committee for Children, (2016). *Second step: elementary*. Récupéré le 10 août 2016 de <http://www.cfchildren.org/second-step/elementary>.
- Côté, G., Gosselin, P. et Dagenais, I. (2013). Évaluation multidimensionnelle des émotions : propriétés psychométriques d'une version francophone du Difficulties in

- Emotion Regulation Scale. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 23, 63-72. Doi: 10.1016/j.jtcc.2013.01.005
- Denham, S.A. et Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer-Plenum press.
- Deplus, S. et Lahaye, M. (2015). *La pleine conscience chez les enfants et les adolescents*. Bruxelles : Mardaga.
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, 6, 169-200.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. et Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Felver, J.C. et Jennings, P.A. (2015). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. *Mindfulness*, 7, 1-4. doi : 10,1007/s12671-015-0478-4.
- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K. et Singh, N.N. (2015). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*. doi 10,1007/s12671-015-0389-4
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L. et Davidson R.J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44-51. doi: /10.1037/a0038256
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, G., Ishijima, E. et Kasari, C. (2010). Effects of mindfulness awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology*, 26(1), 70-95. doi 10.1080/15377900903379125.

- François, C. (rep.). (2015, 22 juin). *Apprendre à relaxer pour mieux apprendre à l'école*. [reportage et article] Récupéré le 12 août 2016 de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/719498/programme-relaxation-respiration-mind-up-ecoles-vancouver-apprentissage>
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M.M. et Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9. doi: 10.1007/s00787-006-0562-3
- Gaudet, J. et Breton, A. (2009). *Recension des programmes d'intervention visant le mieux vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?* Montréal : Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gratz, K.L. et Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of difficulties in emotion regulation scale. *Journal Psychopathology Behavioral Assessment*, 26, 41-54. doi: 10.1007/s10862-008-9102-4
- Greco, L.A., Baer, R.A. et Smith G.T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMP). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614. doi: 10.1037/a0022819
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. et Quamma, J.P. (1995). *Promoting emotional competence in school-aged children : The effects of the PATHS curriculum*. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136. doi: 10.1017/S0954579400006374
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. et Elian, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. doi: 1089-2680/98
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. doi:10.1017.S0048577201393198

- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1-26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gross, J.J. et Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. Dans J.J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation* (p.3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J.J. et Jazaieri, H. (2014).. Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. doi: 10.1177/2167702614536164
- Guerra, N. G. et Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. doi: 10.1002/cd.225
- Hagelskamp, C., Brackett, M.A., Rivers, S.E. et Peter, S. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: proximal and distal outcome. *American Journal Community Psychology*, 51, 3-4 doi: 10.1007/s10464-013-9570-x.
- Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success : sources and consequences. Dans R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan et G.R. Adams (dir.), *Healthy children 2010: enhancing children's wellness* (p.278-305). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoffman, S.G., Sawyer, A.T., Witt, A.A. et Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 78(2), 169-183. doi: 10.1037/a0018555
- Langevin, R., Hébert, M. et Cossette, L. (2013). *Traduction française et validation préliminaire du Emotion Regulation Checklist*. [affiche] Université du Québec à Montréal.
- Moretti, S. (2009). *Programme d'intervention visant le développement de la compréhension émotionnelle et des habiletés de régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire*. (Rapport d'analyse d'intervention de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus l'archive de publications électronique de L'UdeM <http://hdl.handle.net/1866/3644>

- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013) Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74, 57-70. doi: 10.4000/rechercheformation.2129
- Neumann, A., Van Lier, P.A.C., Gratz, K.L. et Koot, H.M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Assessment*, 17, 138-149. doi: 0.1177/1073191109349579:
- Pons, F., Harris, P.L. et de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Richards, J.M. et Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. [Thèse]. Université de Standford. Récupéré de la base de données ProQuest <http://search.proquest.com/docview/304627707/>.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Hullman, C.S. (2014). Social and emotional learning in elementary school setting: identifying mechanisms that matter. À apparaître dans J. Durlack et R. Weissberg (dir.) *The handbook of social and emotional learning*. Récupéré le 3 août 2016 de https://www.researchgate.net/profile/Chris_Hulleman/publication/265966029_Social_and_emotional_learning_in_elementary_school_settings_Identifying_mechanisms_that_matter/links/542215b60cf26120b7a010d9.pdf
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlandre T.F. et Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52-66. doi: 10.1037/a0038454
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A. et Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology* 62(3), 373-386. doi: 10.1002/jclp.20237
- Shields, A. et Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. doi: 0012-1649/97

- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., et Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49 (9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire: état des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive: état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p.161-179) Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review* 3(4), 269-307. doi 10.1007/BF01319934:
- Waddell, C., McEwan, K., Sheperd, C.A., Offord, D.R. et Hua, J.M. (2005). A public health strategy to improve the mental health of canadian children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50 (4), 226-233. doi: 10.1177/070674370505000406
- Webster-Stratton, C. (1995). Emotional regulation : why children react the way they do and how to help them learn to regulate their emotions. *Parenting insights: a publication for parents of 7-14 years old*, 11. Disponible à l'adresse suivante : <http://incredibleyears.com/parents-teachers/articles-for-parents/>.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. et Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools : a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603.
- Zins, J.E. et Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. Dans G.G. Bear et K.M. Minke (Dir.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weisseberg, R.P. et Walberg, H.J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 17(2/3), 191-210. doi: 10.1080/10474410701413145

ANNEXE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉ AUX PARENTS
DES PARTICIPANTS

Formulaire d'information et de consentement

Jouer avec les émotions

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Catherine Arseneault, B.Ed, D.E.S.S. enseignement préscolaire et primaire.

Adresse courriel : arseneault.catherine@courrier.uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à un projet de recherche visant à déterminer si le fait de participer à des ateliers de jeux sur le thème des émotions peut contribuer à l'aider à bâtir des relations sociales positives en plus d'augmenter son sentiment d'efficacité. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un rapport de maîtrise sous la direction de Geneviève Taylor, Ph. D., professeure du département d'éducation et de pédagogie. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 4594 ou par courriel à l'adresse suivante : taylor.genevieve@uqam.ca

Le personnel du CSPE a également donné son accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à participer aux ateliers de jeux sur les émotions et à répondre à deux questionnaires lors du premier et dernier atelier.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont des jeux et des moments de réflexion sur les émotions. Néanmoins, soyez assuré que le responsable du projet et l'éducatrice du CSPE demeureront attentives à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, auront accès aux questionnaires. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du rapport.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET GRATUITE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (pour publication d'articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas payé pour participer à ce projet. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Catherine Arseneault, pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également contacter avec la directrice de recherche, Geneviève Taylor, pour discuter des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par l'UQAM au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée

au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) Jérôme Proulx, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (proulx.jerome@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier sincèrement.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à participer aux ateliers traitant sur les émotions :

OUI NON

J'autorise mon enfant à répondre à deux questionnaires

OUI NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

ANNEXE B
QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES

Identification : _____

QUESTIONNAIRES

Date d'aujourd'hui : _____

Questionnaire de présence attentive

(CAMM; Greco, Baer & Smith, 2011; Deplus et al., 2014)

Nous voulons en savoir plus sur ce que tu penses, comment tu te sens et ce que tu fais. Lis chaque phrase. Ensuite, entoure le chiffre de 0 à 4 qui correspond à la fréquence à laquelle chaque phrase est vraie pour toi.

		Jamais vrai	Rarement vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Toujours vrai
1	Je suis contrarié(e), irrité(e), fâché(e) d'avoir des émotions qui n'ont aucun sens	0	1	2	3	4
2	À l'école, je vais de classe en classe sans faire attention à ce que je fais	0	1	2	3	4
3	Je m'occupe pour ne pas remarquer ce que je pense et ce que je ressens	0	1	2	3	4
4	Je me dis que je ne devrais pas me sentir comme je me sens	0	1	2	3	4

5	Je repousse les pensées que je n'aime pas	0	1	2	3	4
6	C'est difficile pour moi de faire attention à une seule chose à la fois	0	1	2	3	4
7	Je pense aux choses qui sont arrivées dans le passé au lieu de penser aux choses qui arrivent juste maintenant	0	1	2	3	4
8	Je suis contrarié(e) d'avoir certaines pensées	0	1	2	3	4
9	Je crois que certaines de mes émotions sont mauvaises et que je ne devrais pas les avoir	0	1	2	3	4
10	J'essaie d'arrêter d'avoir les émotions que je n'aime pas	0	1	2	3	4

Questionnaire sur la régulation émotionnelle

(Côté et al., 2013; Gratz et Roemer, 2004)

Lis chaque phrase. Ensuite, entoure le chiffre de 1 à 5 qui correspond à la fréquence à laquelle chaque phrase est vraie pour toi.

		Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours
1	Je n'ai aucun doute sur ce que je ressens	1	2	3	4	5
2	Je porte attention à ce que je ressens	1	2	3	4	5
3	Je me laisse envahir par mes émotions	1	2	3	4	5
4	Je n'ai aucune idée de ce que je ressens	1	2	3	4	5
5	J'ai de la difficulté à comprendre mes émotions	1	2	3	4	5
6	Je suis à l'écoute de mes émotions	1	2	3	4	5
7	Je sais exactement ce que je ressens	1	2	3	4	5
8	J'attache de l'importance à mes émotions	1	2	3	4	5
9	Je ne sais pas trop ce que je ressens	1	2	3	4	5
10	Lorsqu'une situation me dérange, je reconnais que j'ai des émotions	1	2	3	4	5

11	Lorsqu'une situation me dérange, je m'en veux de me sentir comme ça	1	2	3	4	5
12	Lorsqu'une situation me dérange, je suis mal à l'aise de me sentir comme ça	1	2	3	4	5
13	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à faire mon travail	1	2	3	4	5
14	Lorsqu'une situation me dérange, je perds le contrôle	1	2	3	4	5
15	Lorsqu'une situation me dérange, je crois que cet état va durer longtemps	1	2	3	4	5
16	Lorsqu'une situation me dérange, je crois que je finirai par tomber en dépression	1	2	3	4	5
17	Lorsqu'une situation me dérange, je crois que mes émotions sont valables et importantes	1	2	3	4	5
18	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à me concentrer sur autre chose	1	2	3	4	5

19	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai l'impression d'avoir perdu le contrôle de moi-même	1	2	3	4	5
20	Lorsqu'une situation me dérange, j'arrive tout de même à faire ce que j'ai à faire	1	2	3	4	5
21	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai honte de me sentir comme ça	1	2	3	4	5
22	Lorsqu'une situation me dérange, je sais que je trouverai un moyen pour aller mieux	1	2	3	4	5
23	Lorsqu'une situation me dérange, je me perçois comme une personne faible	1	2	3	4	5
24	Lorsqu'une situation me dérange, je sens que je peux tout de même maîtriser mes comportements	1	2	3	4	5
25	Lorsqu'une situation me dérange, je me sens coupable de me sentir comme ça	1	2	3	4	5
26	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à me concentrer	1	2	3	4	5

27	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à maîtriser mes comportements	1	2	3	4	5
28	Lorsqu'une situation me dérange, je crois que je ne peux rien faire pour améliorer mon état	1	2	3	4	5
29	Lorsqu'une situation me dérange, ça m'agace de me sentir comme ça	1	2	3	4	5
30	Lorsqu'une situation me dérange, je me mets à avoir une très mauvaise opinion de moi	1	2	3	4	5
31	Lorsqu'une situation me dérange, je crois que je ne peux pas faire autrement que de patauger dans cet état	1	2	3	4	5
32	Lorsqu'une situation me dérange, je ne maîtrise plus mes comportements	1	2	3	4	5
33	Lorsqu'une situation me dérange, j'ai de la difficulté à penser à autre chose	1	2	3	4	5
34	Lorsqu'une situation me dérange, je prends le temps de comprendre ce que je ressens vraiment	1	2	3	4	5

35	Lorsqu'une situation me dérange, cela me prend beaucoup de temps avant de me sentir mieux	1	2	3	4	5
36	Lorsqu'une situation me dérange, je me sens envahi par mes émotions	1	2	3	4	5

Âge : _____

Sexe : _____

Es-tu né (e) au Canada? _____

Si non, dans quel pays es-tu né (e)? _____

Langue le plus souvent parlée à la maison : _____

Quel est le métier de ta mère?

Quel est le métier de ton père?

ANNEXE C
DÉROULEMENT DES ATELIERS

Ateliers 1 et 2 : PEUR

(À chaque début de rencontre les activités « Prendre de mes nouvelles et Je dépose » ont lieu.
Le deuxième atelier est la suite et la conclusion du premier.)

Activités	Précisions	Habilités développées en lien avec le modèle de Zins et al. (2007)
Prendre de mes nouvelles et Je dépose	Au début de la rencontre, l'intervenante demande aux enfants de fermer leurs yeux et de respirer profondément. Elle amène les enfants à se poser la question : « Avec quoi est-ce que j'arrive ici avec quoi aujourd'hui? » Les enfants peuvent écrire sur des petits bouts de papier les émotions, les pensées et les sensations physiques qui les habitent. Ils font une petite boule avec les papiers et les déposent dans leur boîte d'I.É (Intelligence Émotionnelle)	<u>Conscience de soi</u> - Reconnaître ses émotions - Perception adéquate de soi-même
Prise de connaissance/conscience de l'émotion par le questionnement	Dans son cahier d'intelligence émotionnelle l'enfant choisi de répondre aux questions posées par l'intervenante en écrivant ou en dessinant. Les questions ont pour but d'amener l'enfant à se faire un schéma de l'émotion abordée lors de cet atelier. Exemples de questions : -Pour toi, de quelle couleur est la peur? -D'où vient la peur? -À quoi sert la peur?	<u>Conscience de soi</u> -Identifier et reconnaître les émotions - Perception juste de soi-même

	<p>-Dessine ou décrit le visage de la peur</p> <p>-Fait la liste de tes peurs.</p> <p>Écrit ceci en gros : Le courage, c'est d'admettre sa peur.</p>	
Les statuts de la peur	<p>Sur une musique qui suggère le suspense, le mystère et la peur, l'intervenante demande aux enfants de marcher comme une personne qui a peur. Lorsque la musique arrête, les enfants se transforment en « statue qui a peur. » L'intervenante se promène dans le jardin de statues et commente positivement les œuvres en nommant les caractéristiques physiques qu'elle aperçoit.</p>	<p><u>Conscience de soi</u></p> <p>-Identifier et reconnaître les émotions</p>
Le bonhomme qui a peur	<p>L'intervenante fait un retour sur les manifestations physiques de la peur en demandant aux enfants de les nommer et présente une affiche avec le corps d'un bonhomme complètement vide. Elle demande aux enfants de venir dessiner ou de lui dire comment dessiner certaines parties du corps sous l'effet de la peur :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les cheveux -Les yeux -La bouche -Les bras et les jambes -Le cœur -etc. 	<p>Identifier et reconnaître les émotions</p> <p>Empathie</p>

<p>La parade de la peur</p>	<p>Les enfants peuvent se mettre un élément de costume. Dans le sens de la longueur du local, ils feront un passage de la peur un à un. Un enfant commence au neutre. Il marche lentement. L'intervenante nomme une partie du corps ou un effet de la peur (figer, trembler, pleurer, etc.) que l'enfant doit aussitôt adopter dans son corps. Au fur et à mesure que son corps exprime la peur, l'enfant doit faire des sons qu'il associe à la peur. Au bout de l'aller, un autre enfant le prend en photo dans son expression de peur.</p>	<p><u>Conscience sociale</u> -Respect des autres -Appréciation des différentes suggestions</p>
<p>Partage de peur</p>	<p>L'intervenante effectue un retour sur les questions sur la peur posées au tout début de l'atelier et se sert des réponses des enfants pour alimenter une discussion. Sur l'affiche du bonhomme de la peur elle ajoute les couleurs mentionnées, fait la liste des peurs. Elle tente de faire comprendre aux élèves que derrière la peur, il y a parfois des besoins qui se cachent et les guide à identifier lesquels. Elle aide à trouver une réponse à la question « à quoi sert la peur? » La peur alliée (avertir d'un danger, donne de l'énergie, etc.) Effets néfaste : nous paralyse face à une situation qui nous demande d'agir, évitement qui nous empêche d'appivoiser nos peur, etc.</p>	<p><u>Conscience de soi</u> -Reconnaître ses forces, ses besoins, ses valeurs -empathie</p>

Piger une peur	L'enseignante a inscrit différentes peurs sur des cartons. Un enfant pige une peur et la joue devant le groupe. Un deuxième enfant frappe dans ses mains pour arrêter la scène de peur. Il prend la position du premier enfant et va proposer un truc pour gérer cette peur. La roulette de la peur leur sera présentée.	<u>Conscience de soi</u> -Sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis la gestion des émotions
Retour	L'intervenante fait un retour sur ce qui a été vu durant cet atelier. Elle apporte les éléments suivants : Le courage c'est d'admettre ses peurs. Qu'est-ce que ça veut dire? Revenir sur les trucs pour gérer sa peur. Quoi faire? Quoi ne pas faire?	

Ateliers 3 et 4 : TRISTESSE

Activité	Précisions	Habilités développées en lien avec le modèle de Zins et al. (2007)
Prendre de mes nouvelles et Je dépose	Au début de la rencontre, l'intervenante demande aux enfants de fermer leurs yeux et de respirer profondément. Elle amène les enfants à se poser la question : « j'arrive ici avec quoi aujourd'hui. » Les enfants peuvent écrire sur des petits bouts de papier les émotions, les pensées et les sensations physiques qui les habitent. Ils font une petite boule avec les papiers et les déposent dans leur boîte d'I.É.	<u>Conscience de soi</u> - Reconnaître ses émotions - Perception adéquate de soi-même
Discussion : retour sur la peur	Est-ce que quelqu'un a vécu l'expérience de la peur depuis la dernière rencontre Coller dans le cahier d'I.É. sa photo de la peur	Mettre les choses en perspective Respect des autres Empathie
Prise de connaissance/de conscience de l'émotion par le questionnement	Dans le cahier d'I.É. l'élève répond aux questions en écrivant ou en dessinant. -Pour toi, quelle est la couleur de la tristesse? -Qu'est-ce que ça goûte la tristesse? -Qu'est-ce que ça sent? -Pourquoi les gens sont-ils tristes parfois? -Dessine le visage de la tristesse -Qu'est-ce qui t'a déjà rendu triste?	<u>Conscience de soi</u> -Identifier et reconnaître les émotions - Perception juste de soi-même

	<p>-As-tu déjà rendu quelqu'un triste? Comment?</p> <p>-Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est triste?</p>	
Respiration en 2 temps	<p>Les élèves sont en équipe de 2. L'élève 1 inspire profondément avec le visage et le corps neutre. En expirant, son visage et son corps prennent l'expression de la tristesse. Au bout de son expiration, il fige quelques secondes, pendant que l'élève 2 nomme une situation qui aurait pu provoquer cette tristesse chez l'élève. L'élève 1 inspire et expire de la même manière, cette fois-ci en exprimant une plus grande tristesse. L'élève 2 présente alors une nouvelle situation. Reprendre une troisième fois en accentuant encore l'expression de la tristesse. Amener les élèves à identifier différentes intensités de la tristesse. Changer les rôles. Présenter devant la classe. L'intervenante prend une photo de chaque élève.</p>	<p><u>Conscience de soi</u></p> <p>-Identifier et reconnaître les émotions</p> <p>- Perception juste de soi-même</p>
Bonhomme triste	<p>L'intervenante fait un retour sur les manifestations physiques de la tristesse en demandant aux enfants de les nommer et présente une affiche avec le corps d'un bonhomme complètement vide. Elle demande aux</p>	<p>Identifier et reconnaître les émotions</p> <p>Empathie</p>

	<p>enfants de venir dessiner ou de lui dire comment dessiner certaines parties du corps sous l'effet de la tristesse :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les cheveux -Les yeux -La bouche -Les bras et les jambes -Le cœur -etc. 	
Partage de tristesse	<p>L'intervenante effectue un retour sur les questions sur la peur posées au tout début de l'atelier et se sert des réponses des enfants pour alimenter une discussion. Sur l'affiche du bonhomme triste elle ajoute les couleurs mentionnées, fait la liste des peurs. Elle tente de faire comprendre aux élèves que derrière la tristesse, il y a parfois des besoins qui se cachent et les guide à identifier lesquels. Elle aide à trouver une réponse à la question « à quoi sert la peur? »</p> <p>La tristesse est un signe de sensibilité. Indique qu'il y a un manque à combler. Elle nous permet de prendre contact avec nous-mêmes, se retirer de l'action et réfléchir à nos erreurs. Reconnaître des situations, éviter, faire des meilleurs choix.</p>	<p>Respect des autres</p> <p>Empathie</p>
Scènes de tristesse	<p>-identifier avec les élèves les actions à entreprendre lorsqu'on vit la tristesse où lorsqu'une personne vit la tristesse.</p>	<p>Sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la gestion des émotions</p>

	<p>L'intervenante prépare des impro-tristesse. Elle indique le nombre de personne qui joueront et la raison pour laquelle une personne est triste ainsi que l'intensité de la tristesse. Les élèves jouent la scène et propose l'une des actions à faire lorsque l'on rencontre la tristesse.</p>	
--	---	--

Ateliers 5 et 6 : JOIE

Activité	Précisions	Habilités développées en lien avec le modèle de Zins et al. (2007)
Je prends de mes nouvelles Et Je dépose	Au début de la rencontre, l'intervenante demande aux enfants de fermer leurs yeux et de respirer profondément. Elle amène les enfants à se poser la question : « j'arrive ici avec quoi aujourd'hui. » Les enfants peuvent écrire sur des petits bouts de papier les émotions, les pensées et les sensations physiques qui les habitent. Ils font une petite boule avec les papiers et les déposent dans leur boîte d'I.É.	<u>Conscience de soi</u> - Reconnaître ses émotions - Perception adéquate de soi-même
Retour sur la semaine précédente	Discussion et coller la photo dans le cahier d'I.É.	Mettre les choses en perspective Respect des autres Empathie
Se sourire	La classe est disposée en 2 lignes face à face. Le but est de sourire à la personne qui est en face. Chaque 15 secondes il y a un changement.	
Se complimenter	Projeter une liste de compliments au tableau. Les élèves ont 2 minutes pour en prendre connaissance. Écrire un compliment et signer dans le cahier d'I.É. de chaque élève de la classe. Prendre le temps de lire sa page de compliments.	
Ce qui me rend heureux c'est...	Lorsqu'un élève reçoit la baguette de la joie, il doit dire très fort : « Ce qui me rend heureux c'est... » et nommer une petite chose de	

	la vie. L'intervenante leur demande ensuite de le faire vraiment durant la prochaine semaine et d'écrire la date dans son cahier d'I.É.	
Symphonie du rire	Chaque élève propose une façon de rire. À la manière d'un chef d'orchestre, l'intervenante dirige la symphonie du rire.	
Prise de conscience/ de connaissance de la joie par le questionnement	<ul style="list-style-type: none"> - Couleur? Goût? Odeur de la joie. - Suis-je une personne heureuse? - Est-ce que je choisis d'être heureuse et heureux? - Qu'est-ce qui me rend heureuse et heureux? - Quel est le bonheur que je ne voudrais jamais perdre? - Quel est le bonheur que je souhaite à toute personne de la terre (personne connue comme inconnue; amie comme ennemie?) <p>Écrire en gros : La joie, c'est un choix.</p>	<p><u>Conscience de soi</u></p> <p>-Identifier et reconnaître les émotions</p> <p>- Perception juste de soi-même</p>
Entraînement de la semaine	<p>Sourire aux gens que je croise</p> <p>Faire ce qui me rend heureux</p> <p>Activité physique</p> <p>Dire merci souvent</p> <p>Autres suggestions des élèves</p>	
Écrire une lettre à la joie	Écrire la lettre et la lire en groupe.	<u>Conscience de soi</u>

	Prendre une photo du groupe dans la joie	-Identifier et reconnaître les émotions - Perception juste de soi-même
--	---	---

Ateliers 7 et 8 : Colère

Activité	Précisions	Habiletés développées en lien avec le modèle de Zins et al. (2007)
Je prends de mes nouvelles Et Je dépose	Au début de la rencontre, l'intervenante demande aux enfants de fermer leurs yeux et de respirer profondément. Elle amène les enfants à se poser la question : « j'arrive ici avec quoi aujourd'hui. » Les enfants peuvent écrire sur des petits bouts de papier les émotions, les pensées et les sensations physiques qui les habitent. Ils font une petite boule avec les papiers et les déposent dans leur boîte d'I.É.	<u>Conscience de soi</u> - Reconnaître ses émotions - Perception adéquate de soi-même
Retour sur la semaine précédente	Discussion et coller la photo dans le cahier d'I.É.	Mettre les choses en perspective Respect des autres Empathie
Histoire : La colère	L'intervenante lit une histoire. Les élèves ont un ballon qu'ils gonflent à des moments précis. Ces ballons éclateront dans la première version de l'histoire et se dégonfleront dans la seconde version de l'histoire.	Identifier et reconnaître les émotions Mettre les choses en perspective
Portrait de ma colère	Dans le cahier d'I.É l'élève fait le portrait de sa colère avec des dessins et des mots. Ce portrait est réalisé en complétant les phrases proposées par l'intervenante.	<u>Conscience de soi</u> - Identifier et reconnaître les émotions - Perception juste de soi-même
Passage des clowns en colère	Les élèves se costumant et portent le nez de clown. À l'aide de leur corps et de	Identifier et reconnaître les émotions

	quelques sons, ils devront jouer trois intensités de la colère.	
Présentation de la boîte à contrôle	L'intervenante présente la boîte à contrôle de la colère. À l'intérieur s'y trouve des objets qui permettent d'exprimer sa colère sous différentes façons, sans mettre qui que ce soit en danger et sans risquer de regretter certains gestes.	Sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis la gestion des émotions
Scènes de clowns à la recherche de leur contrôle	Un clown arrive en pleine colère. En se servant du matériel de son choix dans la boîte à contrôle, il exprime sa colère jusqu'au bout, puis réussi à se clamer. Sans parole et joué par les élèves volontaires.	Respect des autres Accepter la diversité Sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis la gestion des émotions

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Liste de vérification de la régulation émotionnelle

(Langevin et al., 2013; Shields et Cicchetti, 1997)

(À remplir par l'enseignant)

Faites la lecture de chacune des énoncés. Ensuite, encerclez la fréquence selon laquelle vous évaluez la véracité de l'énoncé pour l'enfant en question.

Nom de l'enfant : _____

		Presque toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	Est un enfant enjoué	1	2	3	4
2	Montre des changements d'humeur important (l'état émotif de l'enfant est difficile à prévoir parce qu'il passe rapidement d'une humeur positive à une humeur négative)	1	2	3	4
3	Réagit positivement quand les adultes l'approchent de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
4*	Passe facilement d'une activité à l'autre*	1	2	3	4
5*	Peut se remettre facilement d'un épisode de frustration ou de détresse*	1	2	3	4
6	Est facilement frustré	1	2	3	4

7	Réagit positivement quand d'autres enfants l'approchent de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
8	A tendance à faire des crises de colère	1	2	3	4
9*	Est capable d'attendre pour avoir une récompense*	1	2	3	4
10	Prend plaisir à la détresse des autres (par exemple, rit quand une autre personne se fait mal ou se fait punir, aime achaler les autres)	1	2	3	4
11*	Peut contrôler son excitation dans des situations chargées en émotions (par exemple, ne s'empporte pas dans des situations de jeux très stimulantes, n'Est pas surexcité lorsque le contexte ne s'y prête pas)*	1	2	3	4
12	Se plaint ou est trop dépendant avec les adultes	1	2	3	4
13	A tendance à avoir des débordements d'énergie qui sont dérangeants, et à être trop exubérant	1	2	3	4
14	Réagit avec colère lorsque les adultes imposent des limites	1	2	3	4
15	Peut le dire quand il se sent triste, fâché ou effrayé	1	2	3	4
16*	A l'air triste ou blasé (sans enthousiasme)*	1	2	3	4

17	Est trop enthousiaste quand il veut les autres jouent avec lui	1	2	3	4
18*	Démontre peu ou pas d'émotion*	1	2	3	4
19	Réagit négativement quand d'autres enfants l'approchent de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
20	Est impulsif	1	2	3	4
21	Est empathique envers les autres ; s'inquiète quand les autres sont bouleversés ou ont de la peine	1	2	3	4
22	Manifeste un enthousiasme que les autres trouvent gênant ou dérangent	1	2	3	4
23	Manifeste des émotions négatives appropriées en réaction à des comportements hostiles, agressifs ou intrusifs de la part des autres enfants	1	2	3	4
24	Manifeste des émotions négatives quand il veut que les autres jouent avec lui	1	2	3	4