

IMAGE : PIXABAY

La littératie émotionnelle: lire et comprendre les émotions pour mieux vivre

Auteurs

Joanne PHARAND, professeure associée honoraire, Université du Québec en Outaouais

et

André C. MOREAU, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais[1]

Mots clés

LITTÉRATIE ÉMOTIONNELLE

INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

ENSEIGNANTS

ÉLÈVES

ÉCOLE PRIMAIRE

Résumé **Que signifient les termes *littératie* et *littératie émotionnelle* ? Pourquoi apprendre à lire et à comprendre ses émotions et celles des autres ? Comment faire cette lecture ? Autant de questions pour bien cibler le contenu de cet article qui vise, entre autres, à présenter une démarche de réflexion, expérimentée dans le milieu scolaire au primaire, sur les émotions ressenties dans la communication entre des enseignantes et certains de leurs élèves. Les effets sur l'accompagnement effectué auprès d'eux sont aussi examinés. En 2017, cette démarche a également été appliquée dans une maison de jeunes.**

Mise en contexte

Au cours de la journée, en classe au primaire, les enseignants comme les élèves vivent plusieurs émotions : joie, colère, peur, tristesse, etc. Les enseignants prennent-ils conscience des émotions qu'ils vivent eux-mêmes et des effets de celles-ci sur l'enseignement ? Les élèves font-ils également cette prise de conscience ? Apprend-on vraiment à réfléchir et à analyser les émotions ressenties ? Quelle est la place des émotions dans la communication entre enseignants et élèves ? Depuis une quinzaine d'années, les recherches en ce sens se multiplient (Elksnin et Elksnin, 2003 ; Gendron, 2008, 2009 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Letor, 2006 ; Pharand, 2005, 2013 ; Pharand et Clément, 2010 ; Pharand et Moreau, 2015).

La *littératie* fait référence aux capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour communiquer, lire, écrire, écouter, comprendre et interagir avec les autres (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). En ce sens, la *littératie émotionnelle*, terme récent dans les recherches en éducation, rejoint cette définition, car la lecture, l'expression et la compréhension des émotions s'effectuent à la suite d'interactions avec les autres. Elle vise notamment à décoder les messages non verbaux observés à travers les manifestations expressives des émotions (Mayer et Salovey, 1997 ; Pharand et Moreau, 2015).

De plus, des chercheurs australiens et britanniques associent *emotional literacy* à *intelligence émotionnelle* (Coppock, 2006 ; Perry, Lennie et Humphrey, 2008 ; Sorin, 2004). D'autres chercheurs, américains et québécois, s'intéressent aux *compétences émotionnelles* dans les domaines de l'enseignement et de l'accompagnement (Elksnin et Elksnin, 2003 ; Gendron, 2008, 2009 ; Lafortune *et al.*, 2005 ; Letor, 2006 ; Pharand, 2005, 2013 ; Pharand et Moreau, 2015). Émotions, compétence, intelligence et littératie émotionnelles sont-elles des concepts identiques ? Une clarification s'impose ! Mais avant, situons la recherche présentée dans cet article.

Une recherche originale

La recherche ici présentée a succédé à d'autres, dont l'une portait sur la part des émotions dans la communication entre des enseignants et

leurs élèves du primaire lors de l'enseignement. Cette précédente recherche avait permis de conscientiser enseignants et élèves aux manifestations expressives des émotions et à leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage. Les habiletés d'observation des enseignants avaient été sollicitées afin de distinguer certaines émotions non verbales exprimées à travers les gestes, les postures et les expressions faciales des élèves et des enseignants (Pharand, 2005).

Dans cette optique, nous avons proposé (Pharand et Clément, 2010), à partir d'exemples concrets, « une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle » inspirée de celle de Mayer et Salovey (1997). Le but était d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent mieux observer les émotions qu'ils vivent et celles de leurs élèves, afin d'améliorer leurs interventions et, aussi, d'aider les jeunes à autoréguler les réactions qui peuvent bloquer leurs capacités d'apprentissage en classe (Pharand, 2013).

La lecture et le décodage des émotions ne sont pas innés ; ils s'apprennent, notamment par une démarche de réflexion distinctive.

Dans la poursuite de ces travaux, nous avons mené la recherche ici présentée en nous demandant comment percevoir et analyser ses propres émotions en tant qu'intervenant ? Et comment aider les élèves à percevoir et à comprendre les leurs pour arriver à se recentrer sur la tâche? Cette recherche visait quatre objectifs : 1) sensibiliser les enseignants aux émotions dans la communication lors de l'enseignement et de l'apprentissage ; 2) proposer des indices d'observation des émotions ; 3) expérimenter une démarche d'analyse de la littératie émotionnelle ; et 4) analyser les effets perçus de cette démarche sur les enseignants et sur les élèves.

Ce que disent les recherches

La lecture et le décodage des émotions ne sont pas innés ; ils s'apprennent, notamment par une démarche de réflexion distinctive (Guitouni, 2000 ; Pharand, 2013 ; Pharand et Moreau, 2015). Les compétences émotionnelles s'apparentent aux savoirs, savoir-être et savoir-faire lors de la prise de conscience de soi dans des situations problématiques (Gendron, 2008, 2009 ; Zohar et Marshall, 2000). Pour Damasio (voir Sender, 2010), contrairement à l'intelligence cognitive, l'intelligence émotionnelle s'apprend. La littératie émotionnelle est quant à elle un concept récent (Pharand et Moreau, 2015). Ces concepts, quoique semblables en apparence, doivent être décrits pour mieux comprendre ce qui les distingue et ce qui les unit.

« En termes d'émotions, nous sommes illettrés. »

Les émotions

Filliozat (1997) précise qu'« en termes d'émotions, nous sommes illettrés » (p. 12). Pour elle, l'émotion est une réponse physiologique à une stimulation, « É » désignant l'extérieur, « motion » désignant un mouvement qui sort.

> Une émotion dure quelques secondes et se déploie en trois temps : charge, tension, décharge. La perception du stimulus et son interprétation par l'amygdale déclenchent la charge de l'émotion. Des hormones sont libérées. Le corps se met en tension, en mobilisation énergétique pour agir ou pour fuir. La décharge est la phase d'expression qui permet au corps de revenir à son équilibre de base (Filliozat, 1997, citée dans Pharand et Moreau, 2015, p. 117-118).

Les émotions ont souvent été associées au domaine de la santé et expliquées physiologiquement par des manifestations qui surgissent avec l'émotion : tremblements ; raideurs ; troubles des sens ; trouble du jugement ; salivation ou extrême sécheresse de la bouche ; spasmes de l'œsophage, de l'estomac, de l'intestin, etc. (Kantor, 1921, cité dans Wallon, 1949). En éducation, les émotions sont le fruit des interactions et de la communication avec les autres (Doudin, Curchod-Ruedi et Meylan, 2013 ; Saarni, 1999a, 2011).

Pour Christophe (1998), l'émotion est un processus individuel qui se manifeste lors d'un événement quelconque lié aux expériences passées ou présentes de la personne, et qui entrave ou accentue son bien-être. Ce processus

Chaque individu a la capacité d'établir un lien entre le traitement émotionnel et le traitement cognitif.

est multidimensionnel et s'accompagne de manifestations physiologiques (activation électrochimique du système nerveux), expressives (expressions faciales de joie, de colère, de peur, etc. ; réponses corporelles musculaires, postures et gestes), cognitives (processus d'évaluation des émotions dans une perspective adaptative) et subjectives (conscience de l'émotion fondamentale et de son étiquetage verbal).

Six émotions fondamentales font consensus chez les chercheurs : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût (Ekman, 1992, cité dans Christophe, 1998). André (2006) et Bellinghausen (2009) ajoutent des humeurs dérivées à ces émotions, lesquelles ont l'avantage d'enrichir le vocabulaire émotionnel des élèves (Pharand, Moreau et Soucy, 2014). Le tableau 1 présente ces humeurs.

La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle est un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances mobilisées dans l'action pour faire face à des situations interpersonnelles qui suscitent des émotions (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011). Cette compétence s'acquiert par une démarche centrée sur des capacités de perception, d'expression, de compréhension et de régulation des émotions (Goleman, 1997 ; Guitouni, 2000 ; Lafortune *et al.*, 2005 ; Mayer et Salovey, 1997 ; Salovey et Mayer, 1990). Comme l'explique Saarni (2011), les composantes de la compétence émotionnelle « se développent de manière interreliée et leur développement est intimement relié au développement cognitif de l'individu » (p. 5, notre traduction).

La littératie émotionnelle est la capacité à remarquer ses émotions, à leur accorder de l'importance, à tenter de bien les comprendre et à ajuster ses actions en conséquence.

Comprendre ses émotions est un processus qui implique, de la part de l'enseignant, une plus grande prise de conscience émotionnelle de lui-même et la mise en place d'un environnement favorable au développement de l'intelligence émotionnelle (Pellitteri *et al.*, 2006).

L'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle, telle que définie par Salovey et Mayer (1990), est une forme d'intelligence qui suppose la capacité à

Tableau 1 • Les émotions et leurs humeurs dérivées

Émotions fondamentales	Humeurs dérivées
JOIE	Bonne humeur, plaisir, satisfaction, soulagement, excitation, gaieté, fierté, valorisation, réjouissance, orgueil, vanité, etc.
TRISTESSE	Mélancolie, nostalgie, morosité, déception, etc.
COLÈRE	Irritabilité, agacement, hostilité, mauvaise humeur, impatience, frustration, énervement, dépit, emportement, fureur, exaspération, rage, etc.
PEUR	Inquiétude, crainte, anxiété, sentiment d'insécurité, etc.
SURPRISE	Étonnement, intérêt, etc.
DÉGOÛT	Mépris, rejet, etc.

contrôler ses sentiments et ses émotions ainsi que ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes. Pour Mayer, Caruso et Salovey (2000), chaque individu a la capacité d'établir un lien entre le traitement émotionnel et le traitement cognitif. Cette capacité est influencée par deux dimensions, expérientielle et stratégique, et se divise en quatre éléments qui correspondent aux quatre habiletés de développement de l'intelligence émotionnelle sur lesquelles s'appuie la présente recherche :

1. **la perception des émotions** : reconnaître de manière précise une émotion et être en mesure de la nommer ;
2. **la compréhension des émotions** : déterminer quelle situation est sous-jacente à l'émotion ressentie au moment de l'action ;
3. **le décodage des émotions** : décrypter la signification de l'émotion ressentie et son intensité ;
4. **la gestion des émotions / l'autorégulation** : contrôler ses états affectifs pour mieux réfléchir et influencer la prise de décision, puis déterminer les actions à entreprendre pour gérer la situation.

Pour sa part, Guitouni (2013) ajoute une précision en distinguant la logique émotionnelle de la logique intellectuelle : la logique intellectuelle est linéaire (lien direct entre la cause et l'effet), alors que la logique émotionnelle est circulaire (recherche du stimulus profond à l'origine des émotions). Elle devient circulaire au moment où le besoin et le plaisir interfèrent dans la situation vécue.

La littératie émotionnelle

La littératie émotionnelle est la capacité à remarquer ses émotions, à leur accorder de l'importance, à tenter de bien les comprendre et à ajuster ses actions en conséquence (Perry *et al.*, 2008). *Emotional literacy* est associée à l'intelligence émotionnelle, ces deux concepts ayant le même processus : habiletés à reconnaître, à exprimer, à comprendre et à réguler ses émotions (Coppock, 2006 ; Sorin, 2004).

En somme…

On peut dire que les concepts d'émotions, de compétence, d'intelligence et de littératie émotionnelles sont intimement liés. Les émotions se trouvent au cœur de ces trois derniers concepts. Les compétences émotionnelles relèvent des savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'intelligence émotionnelle favorise la réflexion et l'analyse. La littératie émotionnelle permet de faire une lecture des émotions ressenties et vise une meilleure compréhension et régulation émotionnelles.

Éléments méthodologiques de la recherche

Dans le cadre de la recherche, sept enseignantes en classe ordinaire et deux enseignantes en classe spécialisée du 3e cycle du primaire se sont approprié une démarche en quatre étapes menant à un changement dans leurs interventions. Elles ont analysé des situations émotionnelles qu'elles ont elles-mêmes vécues en classe et d'autres que certains de leurs élèves ont manifestées. Ainsi, 17 élèves à risque ou en difficulté de 10 à 12 ans (11 garçons et 6 filles) ont participé à cette recherche. Choisir des élèves de ce type est justifié par le fait qu'ils sont plus susceptibles de réagir et d'avoir à comprendre leurs réactions pour les réguler et pour garder leur concentration en classe.



IMAGE : PIXABAY

L'expérimentation de la démarche a été menée avec les enseignantes sous deux angles : leur rapport à elles-mêmes (situations émotionnelles vécues en classe), puis leur rapport à certains élèves à risque ou en difficulté (soutien émotionnel). Les données ont été collectées selon trois méthodes : 1) l'observation par l'enseignante à partir d'indices d'observation (Pharand, 2005) ; 2) la grille d'analyse de la démarche (Pharand et Clément, 2010) ; 3) l'entrevue semi-dirigée (Krathwohl, 1998).

Le premier instrument comporte deux documents : *a*) la définition du concept d'émotion de Christophe (1998) et les indices d'observation des manifestations expressives des émotions à travers les gestes, les postures et les expressions faciales (Pharand, 2005) ; *b*) les émotions fondamentales et les humeurs dérivées d'André (2006) et de Bellinghausen (2009), afin de mettre des mots sur les émotions ressenties et d'enrichir le vocabulaire émotionnel de tous, enseignantes comme élèves.

Le second instrument présenté ci-dessous est une grille d'analyse suivant la démarche en quatre étapes de Mayer et Salovey (1997). Cette grille exposée dans Pharand et Clément (2010) s'intitulait, pour la recherche, « quatre habiletés pour développer la littératie émotionnelle » (p. 117). Une émotion se déploie bien sûr à un moment donné et dans un contexte propice à son expression verbale ou non verbale (déclencheur). Ces aspects doivent être pris en compte dans la compréhension et l'analyse des émotions.

En accord avec les définitions précédentes, les quatre étapes de la démarche consistent à :
1) percevoir les émotions (reconnaissance des émotions ressenties : colère, peur, tristesse, etc.) ;
2) comprendre les émotions en lien avec la situation vécue (description) ;

UQO

DÉMARCHE ET ANALYSE

(adulte par rapport à lui-même)

ÉRLI
ÉQUIPE DE RECHERCHE EN LITTÉRATIE ET INCLUSION

QUATRE HABILETÉS POUR DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE ÉMOTIONNELLE

1	2	3	4
PERCEVOIR les émotions	COMPRENDRE les émotions en lien avec l'action vécue	DÉCODER la signification et l'intensité des émotions	AUTORÉGULER

Habiletés inspirées de Mayer et Salovey (1997, cités dans Pharand et Clément, 2010)

Contexte de la situation - Le déclencheur

1. Percevoir les émotions (L'enseignante nomme les émotions ressenties.)

2. Comprendre les émotions en lien avec l'action vécue (Partie descriptive)

3. Décoder la signification des émotions et leur intensité (entre 1 et 10) (Partie réflexive)

4. Autoréguler (Moyens utilisés pendant ou après la situation vécue pour retrouver un équilibre)

Note explicative

La grille présentée ici est remplie par l'enseignante qui applique la démarche à elle-même. Elle remplit également une deuxième grille avec le jeune dans laquelle elle note d'abord le contexte familial de ce dernier (type de famille, rang dans la famille, etc.) et son contexte environnemental (milieu socioéconomique, amis, etc.). À la section 1, elle lui demande de nommer les émotions qu'il a ressenties lors de la situation vécue. Puis, elle poursuit avec lui pour les sections 2, 3 et 4.

© Tous droits réservés - Pharand, J. et Moreau, A. C. (2013-2016). Littératie émotionnelle : expérimentation d'une démarche d'analyse d'émotions vécues en classe et développement de compétences émotionnelles. Recherche financée par l'ÉRLI.

3) décoder la signification (le pourquoi de l'émotion) et l'intensité des émotions (échelle de 1 à 10) (réflexion sur la situation) ;
4) autoréguler (moyens pour trouver un équilibre pendant ou après la situation problématique).

Le troisième instrument est l'entrevue semi-dirigée auprès des enseignantes afin de connaître leur point de vue sur les effets de la démarche sur elles-mêmes comme « enseignantes réflexives[2] » ; sur leurs élèves ; et sur leurs relations avec eux. Cette entrevue, menée après l'expérimentation, a été enregistrée et retranscrite. Pour assurer la confidentialité des participants, un code a été attribué à chaque enseignante et à chaque élève.

Enfin, les données ont été traitées et codées en fonction des objectifs de la recherche. Par la suite, une analyse qualitative du contenu (Bardin, 2007) a été réalisée. De 2011 à 2014, 21 grilles d'analyse ont été remplies par les neuf enseignantes par rapport à elles-mêmes, et 24 grilles par rapport à des élèves ciblés. Le contenu de toutes les grilles a été analysé d'abord de manière individuelle, puis transversale (Bardin, 2007). Les entrevues qui ont permis aux participantes de faire un retour sur l'ensemble de l'expérimentation de la démarche ont été traitées de la même façon.

Quelques résultats

Le but de cet article n'est pas d'exposer l'ensemble des résultats déjà publiés (Pharand et Moreau, 2015), mais de présenter deux exemples inédits de grilles, l'une remplie par une enseignante (E7) par rapport à elle-même et l'autre par une autre enseignante (E3) par rapport à une intervention auprès d'une élève.

Une situation vécue par une enseignante

Après la description du contexte dans lequel la situation a été vécue suivent les quatre étapes de la grille d'analyse. Le tableau 2 présente un exemple illustrant la façon dont la grille a été remplie par E7, enseignante de 6e année.

Dans cet exemple, l'enseignante note dans quel contexte (déclencheur) la situation est arrivée, elle prend conscience de son état (perception), décrit la situation qui a mené à la réaction émotionnelle (compréhension)[3], elle réfléchit à l'intensité de son émotion et à ses causes possibles (décodage), puis elle écrit des moyens pour gérer son émotion (autorégulation). Cet exercice l'a fait réfléchir : « *L'impact de mes émotions autant positives que négatives va vraiment influencer mon groupe. Mon intensité émotionnelle déteint sur les élèves* » (E7).

Tableau 2
Exemple d'une situation vécue par une enseignante par rapport à elle-même (E7-6)

Contexte de la situation	*Juste avant la relâche, les élèves semblent démotivés. Plusieurs n'ont pas fait leur devoir de la veille. Lorsque j'amorce le travail de français, ils rouspètent en exprimant leur mécontentement. Ils ne cessent de parler durant l'activité.*
1 **Percevoir**	Je suis au début en colère envers mes élèves. Par la suite, je me sens très déçue d'eux.
2 **Comprendre**	Je suis en colère parce que plusieurs de mes élèves sont en difficulté scolaire et ils ont besoin de travailler alors qu'ils ne le voulaient pas.
3 **Décoder**	**Intensité : colère 6/10, déception 7/10** Je suis déçue de mes élèves parce que j'ai ressenti que je voulais leur réussite plus qu'eux. J'essaie de faire preuve de créativité dans mon travail pour les motiver et on dirait qu'ils n'ont même pas apprécié.
4 **Autoréguler** (après)	J'ai réfléchi et identifié les élèves vraiment perturbateurs. J'ai alors constaté que ce n'était pas la majorité et qu'une proportion d'élèves silencieux voulait probablement suivre. Cela m'a calmée.

Autoréguler : d'autres moyens

En général, que font les enseignantes de la recherche pour apaiser leurs tensions et leur stress quotidien ? Voici quelques moyens qu'elles ont mentionnés : extirper l'émotion de soi, ne pas se laisser envahir par elle, la mettre de côté tout en trouvant des moyens pour corriger la situation de départ, utiliser la respiration pour se calmer et pour relâcher les tensions, puis relativiser la situation[4].

Une intervention auprès d'une élève en difficulté

Au préalable, le contexte de vie familiale et le contexte environnemental de l'élève ciblée doivent être considérés afin de mieux intervenir. Le tableau 3 présente un exemple illustrant la façon de remplir la grille d'analyse, dans ce cas-ci par E3 par rapport à une fille de 5e année (F-E3-5). Pour le contexte familial, l'enseignante note : « *L'élève vit seule avec maman. Elle n'a plus de contact avec son père depuis des années.* » Pour le contexte environnemental : « *Elle a l'air déjà d'une adolescente. Elle est très développée comparativement aux autres. Elle a fait son arrivée en décembre et depuis ce temps, elle tente de se faire des amis. Elle vit beaucoup de rejet* » (E3-5).

Avec l'aide de son enseignante, cette élève prend conscience de son état (perception), décrit la situation qui l'a amenée à réagir (compréhension), réfléchit à l'intensité de son émotion et à ses causes possibles (décodage), puis elle discute des moyens pour gérer son émotion (autorégulation). Après cette intervention, l'enseignante signale que l'élève l'a remerciée pour ses encouragements par rapport à la mise à niveau de ses résultats scolaires.

Autoréguler : d'autres moyens

En général, que font les participantes de la recherche pour aider les élèves à apaiser le stress des émotions ressenties ? Voici quelques moyens qu'elles ont mentionnés : discuter pour mieux comprendre, dédramatiser, expliquer les raisons des interventions, évacuer la pression soit par les pleurs ou par l'expression de la frustration, utiliser le dialogue intérieur pour garder espoir, se calmer et respirer, se fixer des buts réalistes, se donner le droit à l'erreur, se comparer à soi-même, se centrer sur la tâche demandée et faire de son mieux.

Tableau 3
Exemple d'une situation vécue par une enseignante par rapport à une élève (F-E3-5)

Contexte de la situation	*L'élève écrit dans son journal qu'elle n'est bonne à rien. Elle a plusieurs rêves qu'elle ne pourra jamais réaliser, car elle n'a pas les capacités de le faire. J'ai alors discuté avec elle.*
1 **Percevoir**	Elle dit vivre une tristesse et un sentiment d'incompétence.
2 **Comprendre**	Elle a beaucoup de difficulté à l'école. Sa moyenne est de 50 % en français et en maths. Elle dit aussi avoir beaucoup de difficulté à se faire des amis. Elle dit vivre que des échecs.
3 **Décoder**	**Intensité : tristesse 8/10** Son plus grand rêve est de travailler dans le monde de l'esthétique, mais elle dit que quelque chose la bloque. Elle manque vraiment d'estime et de confiance. Elle voit tout de suite l'échec.
4 **Autoréguler (après)**	Nous avons parlé des études qu'il faut pour travailler dans ce domaine. Elle s'est rassurée de savoir qu'elle ne devait pas aller à l'université. Nous nous sommes fixé un but : elle doit augmenter ses résultats de 55 % à 65 % d'ici deux ans. Elle expliquait que pour elle, de bonnes notes étaient de 80 % et plus. J'ai tenté de lui expliquer que dans sa situation une augmentation de 10 % serait une belle réussite.

Selon les enseignantes, la démarche permet de demeurer zen ; de mieux gérer sa colère ; de s'arrêter pour réfléchir et prendre conscience.

Elle crée aussi une relation plus profonde, plus intime et plus engageante avec les élèves.

Les effets de la démarche sur soi comme enseignante

Rappelons que plusieurs grilles ont été remplies par les enseignantes de la recherche et que celles-ci ont expérimenté la démarche plus d'une fois. Selon elles, la démarche permet de demeurer zen ; de mieux gérer sa colère ; de s'arrêter pour réfléchir et prendre conscience : « *Cela me libère* […] *une liberté d'action consciente* » (E4) ; de prévoir d'autres stratégies dans une situation semblable ; et de mieux comprendre la raison derrière une situation donnée. Enfin, la démarche est jugée préventive et crée une prudence dans les interventions (Pharand et Moreau, 2015).

Les effets observés sur les élèves

Selon ces enseignantes, cette démarche « *donne un accès à l'élève pour continuer à travailler avec lui… Il faut développer la conscience de son processus interne* » (E1). Pour cette autre enseignante, il s'agit du développement de la personne : « *On est dans l'intrinsèque. On est plus dans le pourquoi que dans on donne une conséquence et on n'en reparle plus* » (E5). Le lendemain ou les jours qui ont suivi l'expérimentation, les enseignantes ont, entre autres, observé chez les élèves : une anxiété de performance diminuée ; une reprise du travail ; un stress moins élevé ; une joie plus apparente ; une plus grande patience envers les autres ; une plus grande ouverture à l'apprentissage. Les élèves se sentent mieux compris. Ils vivent un certain apaisement par rapport aux situations stressantes et ils aiment qu'on prenne le temps de les désamorcer avec eux.

Conclusion

Pour les enseignantes qui ont participé à la recherche, la démarche d'analyse expérimentée dans le cadre de la littératie émotionnelle crée une relation plus profonde, plus intime et plus engageante avec les élèves, comme l'exprime cette répondante : « *l'élève comprend que je peux être une alliée !* » (E9). Malgré le manque constaté de vocabulaire émotionnel pour percevoir les véritables émotions, cette démarche en quatre étapes s'est avérée utile. Pour cette enseignante, « *prendre un temps d'arrêt ouvre la porte à une introspection plus approfondie. La réaction est la pointe de l'iceberg. Voir les dessous est fort utile* » (E4). Cette recherche a rendu les enseignantes plus conscientes et mieux outillées pour aider certains élèves à demeurer disponibles à l'apprentissage et, envers elles-mêmes, pour réguler leurs émotions afin de mieux intervenir et enseigner.

Cette démarche constitue une amorce au développement de la littératie émotionnelle. Elle force une réflexion qui mène vers des moyens d'autorégulation susceptibles d'apaiser les personnes dans le bouleversement provoqué par certaines émotions. Il ne peut y avoir de réponse standardisée à des situations différentes les unes des autres. De plus, l'intensité des émotions varie d'un individu à l'autre.

Par contre, en raison de son utilité reconnue, nous présentons et expérimentons cette démarche, depuis 2016, dans le cadre de cours en éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal et dans des ateliers offerts par la Société de recherche en orientation humaine à des jeunes filles de 15 à 17 ans de la maison des jeunes de LaSalle, La Bicoque. Dans les deux milieux, les participants répondent favorablement à la réflexion suscitée par la démarche et par les exemples concrets émanant de situations réelles apportées par eux.

Le langage émotionnel implique un code à déchiffrer, une lecture à développer. La littératie émotionnelle est innovante ; elle est composée de capacités à percevoir, à comprendre, à décoder et à autoréguler diverses réactions émotionnelles susceptibles de favoriser ou de nuire à l'apprentissage et à l'enseignement. La maîtrise de ces compétences constitue un outil non seulement de prévention des difficultés scolaires, mais aussi de compréhension du rôle des émotions dans la concentration des élèves en classe et dans les interventions des enseignants auprès d'eux. ■

RÉFÉRENCES

André, C. (2006). Peut-on gérer ses émotions ? *Sciences humaines, 171*, 34-37.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Bellinghausen, L. (2009). *Les compétences émotionnelles au cœur de la performance individuelle et collective*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.

Christophe, V. (1998). *Les émotions. Tour d'horizon des principales théories*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Coppock, V. (2006). It's good to talk ! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children and Society, 21*, 405-419.

Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D. et Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants. Quelle formation ? Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 96-115). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Elksnin, L.K. et Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education, 124*(1), 63-76.

Filliozat, I. (1997). *Que se passe-t-il en moi ? Mieux vivre ses émotions au quotidien*. Paris : JC Lattès.

Gendron, B. (2009). Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif. Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles* (p. 35-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gendron, B. (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant*. Communication au 5e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.

Guitouni, M. (2013). La place de l'intelligence émotionnelle en éducation. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. VIII-XIV). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guitouni, M. (2000). *Au cœur de l'identité. L'intelligence émotionnelle*. Montréal : Carte Blanche.

Krathwohl, D.R. (1998). *Methods on Educational and Social Science Research : An Integrated Approach*. New York, NY : Longman.

Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement et l'analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement. Dans L. Lafortune, M.F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 87-118). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafranchise, N., Lafortune, N. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 109-136). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les cahiers de recherche en éducation et formation, 53* (Université catholique de Louvain, GIRSEF, CPU).

Mayer, J.D., Caruso, D. et Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298.

Mayer, J.D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? Dans P. Salovey et D.J. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence : Education Implications* (p. 3-31). New York, NY : Basic Books.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4e à la 6e année. Fascicule 1 : Grandir avec la littératie*. Toronto : Imprimeur de la Reine.

Pellitteri, J., Dealy, M., Fasano, C. et Kugler, J. (2006). Emotionally intelligent interventions for students with reading disabilities. *Reading & Writing Quaterly, 22*(2), 155-171.

Perry, L., Lennie, C. et Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom : Teacher perceptions and pratices. *Education, 36*(1), 3-13.

Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 35-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pharand, J. (2005). La part des émotions dans la communication entre l'enseignant et les élèves du primaire lors de séquences d'enseignement [CD-ROM]. Dans les Actes du 5e colloque International Recherche(s) et Formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, France, IUFM des Pays de la Loire et Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes.

Pharand, J. et Clément, N. (2010). Le langage des émotions : une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques* (p. 109-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pharand, J. et Moreau, A.C. (2015). La littératie émotionnelle. L'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-139). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pharand, J., Moreau, A.C. et Soucy, E. (2014). Comment observer et comprendre le langage émotionnel en classe ? *Vivre le primaire, 27*(2), 42-44.

Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Rohnert Park, CA : Sonoma State University.

Saarni, C. (1999a). *A Skill-Based Model of Emotional Competence : A Developmental Perspective*. Rohnert Park, CA : Sonoma State University.

Saarni, C. (1999b). *The Development of Emotional Competence*. New York, NY : Guilford Press.

Salovey, P. et Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

Sender, E. (2010). Les émotions nous rendent plus intelligents. *Sciences et avenir,* (décembre), 50-63.

Sorin, R. (2004). Understanding children's feelings : Emotional literacy in early childhood. *Research in Practice Series, Early Childhood Australia Inc., 11*(4), 1-18.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère*. Paris : Presses universitaires de France.

Zohar, D. et Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence : The Ultimate Intelligence*. Londres : Bloomsbury.

NOTES

1 Les professeurs J. Pharand et A.C. Moreau sont chercheurs au sein de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), <w3.uqo.ca/erli>.

2 Le terme « enseignant réflexif » fait référence à la capacité de la personne à réfléchir sur ce qu'elle vit et à prendre conscience des effets de ses actions sur elle-même et sur son entourage.

3 Lors de cette recherche, nous avons constaté que derrière une première émotion ressentie s'en cache souvent une autre plus intense. Dans cet exemple, l'enseignante perçoit d'abord sa colère et prend conscience d'une autre émotion qu'elle ressent plus intensément : la déception. Même si elle comprend que sa colère vient du fait que des élèves en difficulté ne semblent pas motivés malgré ses efforts, elle s'attarde davantage à sa déception pour expliquer les raisons de son malaise (décoder) et pour autoréguler ce qu'elle a vécu. Sans qu'elle revienne expressément sur la colère, sa réflexion l'amène à trouver des moyens pour mieux observer ses élèves et diminuer sa colère. Cet exercice ne dit pas clairement comment elle est arrivée à gérer sa déception, mais il l'a conduite à voir les choses autrement et à ne pas penser que tous les élèves étaient démotivés malgré ses efforts. Cette prise de conscience l'a rendue moins en colère et moins déçue du fait d'un petit nombre d'élèves apparemment démotivés.

4 Pour connaître l'ensemble des résultats, consulter Pharand et Moreau (2015).